

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag

Mai 2021

Demokrati og medborgerskap i norsk og dansk læreplan

En kvalitativ innholdsanalyse av demokratisyn og medborgeridealer

Democracy and citizenship in the Norwegian and Danish curricula

A qualitative content analysis of understandings of democracy and visions of citizenship

Frid Kramviken

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Sammendrag

Utdanning til demokratisk medborgerskap er en viktig oppgave for skolen både i Danmark og Norge. Spesielt har samfunnsfaget en sentral rolle i å forberede elevene for deltakelse i utviklingen av samfunnet. Men hva slags syn på demokrati og medborgerskap skolen fremmer, vil ha stor innvirkning på elevenes rolle i demokratiet. Denne masteroppgaven er en del av forskningsprosjektet *Democracy, Equality, Learning and Mobilisation for Future Citizens* (DEMOCIT). Jeg analyserer læreplaner for Norge og Danmark med fokus på utdanning til demokratisk medborgerskap. Hovedproblemstillingen lyder som følger: *Hvilke demokratisyn og medborgeridealer kommer til uttrykk i den norske og den danske læreplanen?* Mine underproblemstillinger dreier seg om hvorvidt det finnes motstridende syn og idealer innad i læreplanene, om de oppfordrer til systemkritikk og i hvilken grad de legger vekt på at elevene skal utvikle politisk mestringstro. For å svare på dette har jeg gjort en kvalitativ innholdsanalyse av den gjeldende læreplanen for folkeskolen i Danmark og grunnskolen i Norge. Ulike demokratisyn og medborgeridealer danner det teoretiske grunnlaget for analysen. Gjennomføringen av analysen baserer seg på en rekke ord og formuleringer som karakteriserer de ulike typologiene. Tekstmaterialet, altså læreplanene, er tolket opp mot disse.

Funnene fra analysen viser at læreplanene for både Danmark og Norge i stor grad er preget av liberale tendenser og individuelt orienterte medborgeridealer. Utvikling av individuell kunnskap, egenskaper og ferdigheter gjenspeiles i omtrent alle deler av læreplanene, spesielt i kompetansemålene. Dette gjør også at det ikke i særlig stor grad legges til rette for utvikling av politiske mestringstro, selv om den danske læreplanen i noe større grad fokuserer på dette enn den norske. Likevel er det viktig å påpeke at de andre perspektivene også forekommer, og i noen deler av læreplanene er de tydelig representert. Men hovedtendensen er likevel at det sosiale og kritiske aspektet er mindre representert enn den individuelle kunnskapstilegnelsen. En tendens er at overordnede deler av den norske læreplanen, og formålsparagrafen og undervisningsveiledningen i Danmark, er noe mer idealistisk enn kompetansemålene.

Abstract

Education for democratic citizenship is an important task for the schools in both Denmark and Norway. The social sciences have a particularly central role in preparing students for participation in the development of society. But what kind of understandings of democracy and citizenship the schools promote will have a great impact on the students' role in the democracy. This master's thesis is part of the research project *Democracy, Equality, Learning and Mobilization for Future Citizens* (DEMOCIT). I analyze curricula for Norwegian and Danish schools with a focus on education for democratic citizenship. The main research question is as follows: *What understandings of democracy and visions of citizenship are expressed in the Norwegian and Danish curricula?* My secondary questions of research focus on whether there is conflicting understandings and visions within the curricula, whether they encourage system criticism and to what extent they emphasize that students should develop political efficacy. To answer these questions, I am doing a qualitative content analysis of the current curriculum for the schools in Norway and Denmark. The different understandings of democracy and visions of citizenship form the theoretical basis for the analysis. The analysis is based on a number of words and formulations that characterize the different typologies. The text material is interpreted in relation to the typologies.

The findings from the analysis show that the curricula for both Denmark and Norway are largely characterized by liberal tendencies and individually oriented visions of citizenship. Individual knowledge and skills are reflected in almost all parts of the curricula, especially in the competence goals. This also means that the development of political efficacy is not facilitated to any great extent, even though the Danish curriculum focuses on this to a somewhat greater extent than the Norwegian curriculum. Nevertheless, it is important to point out that the other understandings and visions also occur, and in some parts, they are clearly represented. But the main tendency is still that the social and critical aspects are less represented than the individual acquisition of knowledge. There is a tendency that the general parts of the Norwegian curriculum, and the objectives clause and teaching guidance in Denmark, is somewhat more idealistic than the competence goals.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på seks år med studier. Jeg må innrømme at det er noe vemodig, for studietiden har vært en fin tid. Likevel er det godt å endelig skulle sette siste punktum for dette masterarbeidet.

Først og fremst vil jeg benytte anledningen til å takke min veileder Anders Granås Kjølsvedt for å alltid være tilgjengelig og for å gi meg god faglig støtte. Dine faglige innspill har vært uvurderlige i arbeidet med oppgaven.

I tillegg vil jeg takke for at jeg fikk delta i DEMOCIT-prosjektet. Å være en del av dette prosjektet har gitt meg anledning og motivasjon til å skrive om et høyaktuelt tema, slik demokratiopplæring er. Jeg vil rette en spesiell takk til mine medstudenter i prosjektet, særlig Lotte, som har bidratt til at dette pandemi-skriveåret har blitt mye, mye hyggeligere.

Til slutt vil jeg få takke min samboer, venner og familie for støtte og oppmuntrende ord underveis. Det er alltid godt å høre at dere har tro på meg!

Frid Kramviken

Oslo, mai 2021

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| SAMMENDRAG | 1 |
| ABSTRACT | 2 |
| FORORD | 3 |
| KAPITTEL 1: BAKGRUNN FOR OPPGAVEN | 6 |
| INNLEDNING | 6 |
| VALG AV TEMA | 7 |
| PROBLEMSTILLING | 7 |
| INNHOLDSBESKRIVELSE | 8 |
| DEMOKRATISK MEDBORGERSKAP | 8 |
| ICCS-DATA | 9 |
| <i>Kunnskapstesten</i> | 9 |
| <i>Samfunnspolitisk engasjement</i> | 10 |
| POLITISK MESTRINGSTRO | 13 |
| KAPITTEL 2: TEORI | 14 |
| DEMOKRATIFORSTÅELSER | 14 |
| <i>Liberalt syn på demokrati</i> | 14 |
| <i>Kommunitaristisk syn på demokrati</i> | 15 |
| <i>Republikansk syn på demokrati</i> | 15 |
| <i>Deliberativt syn på demokrati</i> | 16 |
| MEDBORGERIDEALER – SÆTRA & STRAY | 17 |
| <i>Utdanning til politisk informert medborgerskap</i> | 18 |
| <i>Utdanning til rasjonelt autonomt medborgerskap</i> | 18 |
| <i>Utdanning til sosialt intelligent medborgerskap</i> | 19 |
| MEDBORGERIDEALER – WESTHEIMER & KAHNE | 19 |
| <i>Den personlig ansvarlige medborgeren</i> | 19 |
| <i>Den deltakende medborgeren</i> | 20 |
| <i>Den rettferdighetsorienterte medborgeren</i> | 20 |
| KAPITTEL 3: LÆREPLANUTVIKLING | 22 |
| LÆREPLANUTVIKLING I NORGE | 23 |
| <i>Et kunnskapsløft</i> | 23 |
| <i>Fra Kunnskapsløftet 2006 til Fagfornyelsen 2020</i> | 25 |
| <i>Uenighet om skolens demokratidannende funksjon</i> | 27 |
| FORSKJELLER MELLOM DANSK OG NORSK SKOLE | 30 |
| LÆREPLANUTVIKLING I DANMARK | 31 |
| <i>Klare mål</i> | 31 |
| <i>Fælles mål</i> | 31 |
| <i>Fælles mål 2009</i> | 32 |
| <i>Forenklede fælles mål</i> | 32 |
| <i>Kritikk av utviklingen av danske læreplaner</i> | 33 |
| OPPSUMMERING | 37 |
| KAPITTEL 4: METODE | 39 |
| UTFØRING AV LÆREPLANANALYSENE | 39 |
| UTFORDRINGER | 43 |
| KAPITTEL 5: FUNN OG ANALYSE – DANSK LÆREPLAN | 45 |
| FOLKESKOLENS FORMÅL | 45 |
| SAMFUNNSFAGETS FORMÅL OG IDENTITET | 48 |
| KOMPETANSEMÅL | 54 |
| UNDERVISNINGSVEILEDNING | 57 |
| OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER OG PERSPEKTIVER PÅ DEN DANSKE LÆREPLANEN | 61 |
| <i>Liberale og individorienterte kompetansemål</i> | 61 |

| | |
|---|-----------|
| <i>Majoritetskultur i læreplanen?</i> | 64 |
| KAPITTEL 6: FUNN OG ANALYSE – NORSK LÆREPLAN | 67 |
| FORMÅLET MED OPPLÆRINGEN | 67 |
| OPPLÆRINGENS VERDIGRUNNLAG | 70 |
| PRINSIPPER FOR LÆRING, UTVIKLING OG DANNING | 76 |
| SAMFUNNSFAG – <i>OM FAGET</i> | 81 |
| KOMPETANSEMÅL | 84 |
| OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER OG PERSPEKTIVER PÅ DEN NORSKE LÆREPLANEN | 89 |
| <i>Liberal og individorientert læreplan</i> | 89 |
| <i>Politisk mestringstro</i> | 90 |
| <i>Selektiv kritisk tenkning</i> | 91 |
| KAPITTEL 7: OPPSUMMERENDE DRØFTING | 93 |
| AVSLUTTENDE KOMMENTARER | 96 |
| LITTERATURLISTE | 99 |

Kapittel 1: Bakgrunn for oppgaven

Innledning

For å ha et velfungerende demokrati trenger vi medborgere som er i stand til å delta og engasjere seg. Skolen spiller en viktig rolle i denne sammenhengen. Tema for denne masteroppgaven er hvordan opplæring til demokratisk medborgerskap kommer til uttrykk i læreplanene for samfunnsfag i Danmark og Norge. Skolene har et ansvar for å fremme demokratiske verdier. Skolens samfunnsmandat, formulert i formålsparagrafen i både Norge og Danmark, er å sørge for at elevene læres opp til å bli demokratiske medborgere. I norsk kontekst er demokrati og medborgerskap sentralt i Fagfornyelsen, blant annet ved å være ett av tre tverrfaglige temaer som skal integreres i alle grunnskolens fag. Samfunnsfaget har et særlig ansvar når det gjelder demokratisk medborgerskap. Men hva slags demokratiopplæring er det egentlig læreplanene legger opp til? Ved bruk av ulike demokratiforståelser og medborgeridealer vil jeg i denne masteroppgaven analysere de gjeldende læreplanene for Danmark og Norge. Disse perspektivene på demokrati og medborgerskap påvirker hvordan demokratiopplæringen fremmes i skolen, som igjen vil påvirke hva slags medborgere vi utdanner dag. For hva slags medborgere er det vi ønsker å utdanne? Slik dette uttrykkes i læreplanene vil være et resultat av politiske valg, og disse valgene gjenspeiler i stor grad samfunnsutviklingen og hva det er behov for i framtiden. Vil vi at medborgerne skal bli i stand til å delta i valg? Eller skal de engasjere seg utover det? Skal de lære seg å tenke kritisk rundt samfunnets gitte sannheter eller skal de innlemmes i det allerede bestemte demokratiet? Hvilke demokratisyn og medborgeridealer som gjenspeiles i læreplanen vil kunne være med på å gi svar på spørsmål som dette. Masteroppgaven sier ingenting om hvordan læreplanene fungerer i praksis og hvordan de tolkes av skoleledere og lærere. Men det som står skrevet i skolens kanskje mest sentrale styringsdokument gir oss et viktig blikk på hvordan vi *ønsker* at medborgerne skal være. Slik er læreplanene et normativt dokument som ikke gir oss svar på hva som skjer i klasserommet, men som likevel gir avgjørende føringer for skolens praksis. Læreplanene sier noe om politiske prioriteter gjort av sentrale styresmakter, og den er derfor viktig å studere.

Valg av tema

Gjennom alle årene ved lærerutdanningen på HioA/OsloMet har demokrati og medborgerskap vært et sentralt tema. Temaet er alltid aktuelt fordi demokratiet ikke er en selvfølge, selv om det er lett å tenke på det slik i veletablerte demokratier slik Danmark og Norge er. Det vil ikke automatisk bestå og vedlikeholdes – det kreves en innsats fra fremtidige generasjoner. Derfor er temaet svært aktuelt i skolesammenheng. Denne masteroppgaven inngår i forskningsprosjektet DEMOCIT – *Democracy, Equality, Learning and Mobilisation for Future Citizens*. Forskningsprosjektets mål er å endre lærerutdanningen ved å ta i bruk ny forskning om ungdoms samfunnsdeltakelse og demokratiforståelse, og utvikle samfunnsfaget slik at også elevenes egne hverdagsforståelser for temaet blir en del av undervisningen (OsloMet, u.å.). Forskningsprosjektet har også et nordisk komparativt perspektiv, og min masteroppgave er et bidrag til dette. Å studere både norsk og dansk læreplan vil gi en bredere innsikt i demokratiutdanningen i landene, og det gjør det også mulig å se utvikling av læreplanene i de ulike landene i sammenheng med hverandre. Denne oppgaven vil gi innsikt i hvordan demokrati og medborgerskap er prioritert og kommer til uttrykk i læreplanene i Danmark og Norge, og belyser slik noen felles tendenser vi har sett i flere land i Norden de senere årene. På grunn av mye felles historie er også utdanningssystemene og utviklingen av dem i stor grad like, men likevel har debatten i landene hatt sine ulikheter.

Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven var det viktig for meg at arbeidet ville være nyttig for min yrkesutøvelse. Å ha god forståelse for og innsikt i læreplaner er avgjørende i arbeidet som lærer. Det å være bevisst hvilke muligheter de legger opp til, men også hvilke fallgruver det finnes i bruken av dem, vil gjøre meg bedre rustet til å bidra til å oppnå skolens samfunnsmandat om å utdanne aktive medborgere. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling og underproblemstillinger:

Problemstilling

Hvilke demokratisyn og medborgeridealer kommer til uttrykk i den norske og den danske læreplanen?

I tillegg har jeg formulert følgende underproblemstillinger:

- Finnes det motstridende demokratisyn og medborgeridealer innad i læreplanene?
- Oppfordrer læreplanene til systemkritikk?

- Viser læreplanene at elevene skal utvikle politisk mestringstro?

Jeg har valgt den første underproblemstillingen på bakgrunn av tidligere forskning på læreplaner hvor det fremgår at det finnes forskjeller mellom de ulike delene av læreplanene. Dette beskrives i kapittel 3. Underproblemstilling nummer to har jeg valgt fordi læreplanene har blitt kritisert for å være lite systemkritiske. Dette kommer jeg også tilbake til i kapittel 3. Bakgrunnen for valget av den siste underproblemstillingen redegjøres for i dette kapitlet.

Innholdsbeskrivelse

Videre i dette første kapitlet vil jeg redegjøre for begrepet *demokratisk medborgerskap*, samt presentere resultater fra den internasjonale undersøkelsen International Civic and Citizenship Study (ICCS) fra 2016 for Norge og Danmark. Disse resultatene gir oss innsikt i hvordan og hvorfor elever deltar, og legger på denne måten bakteppet for denne masteroppgaven. Til sist i kapitlet vil jeg redegjøre for politisk mestringstro, som viser seg å være en svært viktig mobiliseringsfaktor for elevenes senere deltakelse i demokratiet. I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske rammeverket som jeg benytter i analysen av læreplanene. Her beskriver jeg ulike syn på demokrati og ulike medborgeridealer. I kapittel 3 gjennomgår jeg hovedlinjer i utviklingen av norske og danske læreplaner fra årtusenskiftet og fram til i dag, samt hva slags mottakelse og debatt de har ført til. Videre gir jeg i kapittel 4 en beskrivelse av oppgavens metodiske tilnærming. I kapitlene som følger – 5 og 6 – analyserer jeg henholdsvis dansk og norsk læreplan med utgangspunkt i demokratisyn og medborgeridealer, og jeg drøfter funnene mine i avslutningen av hvert kapittel. I siste kapittel drøfter jeg funnene fra analysen av både dansk og norsk læreplan, og svarer på oppgavens hoved- og underproblemstillinger.

Demokratisk medborgerskap

Demokratisk medborgerskap er et sentralt begrep i denne masteroppgaven. Men hva ligger egentlig i begrepet? Demokratisk medborgerskap er den norske oversettelsen av det engelske begrepet *democratic citizenship*. *Citizenship*, altså medborgerskap, innebærer status knyttet til statsborgerskap, men også det å ha en rolle som aktiv deltager i et samfunn. Demokratisk medborgerskap handler med andre ord om den rollen man har som deltaker i et demokratisk, politisk fellesskap. Stray fremhever at medborgerskap knyttes til tilhørighet i et fellesskap, samt det å lære å leve sammen (2011, s. 14). Å bli en del av fellesskapet er altså noe som må *læres*, og skolen har en helt sentral rolle i denne opplæringen. Hva slags undervisning vi gjennomfører i skolen vil alltid gjenspeile hvordan man forstår demokratiet, og skolen må derfor være bevisst

på hvordan undervisningen gjennomføres og hva slags syn på demokrati og demokratisk medborgerskap man ønsker å fremme (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 29).

ICCS-data

I denne masteroppgaven vil data fra ICCS-undersøkelsen utgjøre et viktig bakteppe for hvordan statusen for demokratisk kompetanse er i Norge og Danmark. Jeg vil i all hovedsak konsentrere meg om data fra 2016, da dette er de nyeste dataene vi har på ungdoms demokratiforståelse. ICCS står for International Civic and Citizenship Education Study. Dette er studier som sist ble gjennomført i 2009 og 2016, og som undersøker hvordan skolen i ulike land forbereder elevene på deres fremtid som engasjerte, demokratiske medborgere. ICCS kartlegger elevenes politiske og demokratiske forståelse, aktiviteter, holdninger og verdier (Bruun, Lieberkind & Schunck, 2018, s. 4). 24 land deltok. Elevene som deltok i studien var 14-15 år og gjennomførte en kunnskapstest og besvarte et spørreskjema. Kunnskapstesten måler elevenes demokratiforståelse og kunnskap om demokrati og medborgerskap. Den inneholder 88 oppgaver og måler i hvilken grad elever har kunnskap om demokratiske prinsipper på en måte som viser at de forstår og kan overføre forståelsen til andre situasjoner (Huang et al., 2017, s. 43). Spørreskjemaet inneholder spørsmål om deltakelse i og holdninger til demokrati og samfunnspolitikk (Huang et al., 2017, s. 73). I tillegg har lærere og rektorer besvart spørreskjemaer, noe som gir innblikk i hvordan skolene legger til rette for demokratiopplæring (Huang et al., 2017, s. 7).

Kunnskapstesten

Resultatene fra kunnskapstesten er konstruert som en skala for kunnskap og forståelse, og det internasjonale gjennomsnittet i 2016 er 517. Norske elever har en skår på 564, altså 47 poeng over gjennomsnittet (Huang et al., 2017, s. 45). Norge ligger høyt oppe på resultatlisten, sammen med Danmark, Taiwan, Sverige og Finland. Selv om Norge har høy skår, viser resultatene at norske elever har lavest gjennomsnittsskår av alle de nordiske landene. Til sammenligning skårer de danske elevene 586 poeng, og dette er den høyeste skåren hos alle deltakerlandene (Huang et al., 2017, s. 45-46).

Kunnskapsskalaen er fordelt på fire nivåer, der nivå D tilsvarer et basisnivå på kunnskapstesten, mens nivå A er det høyeste nivået. Det er også laget et kunnskapsnivå *under* D, som tilsier en lavere skår enn det man anser som et grunnleggende kunnskapsnivå. Norge ligger også her i

øverste sjiktet, sammen med Danmark, Taiwan, Sverige og Finland. Over halvparten, 53,5 %, av de norske elevene skårer på nivå A. Til sammenligning er det internasjonale gjennomsnittet på nivå A 34,7% (Huang et al., 2017, s. 46-47). Selv om Norge har høy skår, viser resultatene at Norge har den laveste andelen elever som har skår tilsvarende kunnskapsnivå A, sammenlignet med de andre nordiske landene (Huang et al., 2017, s. 4648). 4,5 % av elevene ligger på nivå D eller lavere. Etter nivådeling ser vi at Danmark også har den høyeste andelen elever som skårer tilsvarende nivå A, med 62,4 %. Sammenlignet med Norge har Danmark kun 2,7 % av elever som skårer på nivå D eller lavere.

Men hva sier egentlig disse tallene oss? Hva slags betydning har kunnskap om demokrati for elevenes deltakelse i demokratiet? Ødegård og Svagård viser til at det finnes en sammenheng mellom demokratikunnskap og valgdeltakelse (2018, s. 41). Jo høyere elevene skårer på kunnskapstesten, jo større sannsynlighet er det at de kommer til å delta i valgdemokratiet i senere tid. Ellers finnes det liten sammenheng mellom demokratikunnskap og deltakelse. Selv om elever skårer høyt på kunnskapstesten har de i sine undersøkelser ikke sett noen sammenheng mellom elevers kunnskapsnivå og vilje til fremtidig deltakelse i demokratiet. Kunnskapstesten viser primært elevenes kunnskap om det representative demokratiet, altså om valgordning, maktfordeling og nasjonalforsamling. Denne kunnskapen vil med andre ord ha liten betydning for deres deltakelse i partier, å ytre seg om politikk via sosiale medier, demonstrasjoner osv. (Ødegård & Svagård, 2018, s. 40-41).

Samfunnspolitisk engasjement

I tillegg til kunnskapstesten besvarte elevene et spørreskjema, og dette inneholder som nevnt spørsmål om deltakelse i, og holdninger til demokrati og samfunnspolitikk. Spørsmålene kartlegger elevenes engasjement ved å undersøke hvordan elevene tilegner seg informasjon og kommuniserer om samfunnspolitiske temaer. De undersøker også elevenes deltakelse i skoledemokratiske aktiviteter og deltakelse i samfunnspolitiske aktiviteter utenfor skolen. I tillegg analyseres elevenes forventninger til fremtidig samfunnspolitisk engasjement som voksen. Videre i undersøkelsen kartlegges elevenes holdninger til aktivt medborgerskap ved å se på elevenes vurderinger av hva som kjennetegner en god samfunnsborger, og undersøkelser av elevenes tillit til samfunnsinstitusjoner (Huang et al., 2017, s. 73) .

Undersøkelsene viser at norske elever i mindre grad enn danske elever har samfunnspolitiske samtaler med enten venner eller foreldre. Norske elever har i denne kategorien 51,19 poeng,

mens de danske elevene har 54,89 poeng. Det internasjonale gjennomsnittet er her 51,82. Norge ligger altså noe under dette, mens Danmark ligger over. Det samme mønsteret ser vi når det gjelder politisk bruk av sosiale medier. Norge ligger også her under det internasjonale gjennomsnittet, og under danske elever (Huang et al., 2017, s. 80-81). Norske elever bruker altså sosiale medier i mindre grad enn elever fra andre land til å hente informasjon og kommentere og diskutere politikk. En viktig faktor i elevenes samfunnspolitiske engasjement er politisk selvtillit. Den politiske deltakelsen forutsetter at eleven har tro på egne evner, og om man er i stand til å diskutere og forstå politikk (Bruun, Lieberkind & Schunck, 2017, s. 81). Skalaen for politisk selvtillit viser at både Norge og Danmark skårer omtrent på gjennomsnittet. Dette vil si at størsteparten av danske og norske elever har tro på seg selv når det kommer til politikk og demokrati. I Danmark svarte 60% av elevene at de meget eller temmelig godt kan håndtere oppgaver som å argumentere for sitt syn, følge med i en debatt på tv, skrive om sin mening osv (Bruun et al., 2017, s. 82-83). Politisk mestringsstro (self-efficacy), et begrep jeg vil komme tilbake til, blir av blant andre Ødegård og Svagård trukket frem som den faktoren som har størst betydning for elevenes syn på seg selv som fremtidige demokratiske medborgere (Ødegård & Svagård, 2018, s. 40).

Når det gjelder deltakelse i skoledemokratiet ble elevene spurt om de deltar i blant annet avstemning av tillitsvalgt, om de har deltatt i beslutninger om hvordan skolen skal drives, om de har deltatt i en organisert debatt osv. Norske resultater viser at flere enn 9 av 10 har deltatt i valg av tillitsvalgte, og omtrent 8 av 10 har deltatt aktivt i en organisert debatt eller diskusjon. Videre har rundt 6 av 10 deltatt i beslutninger om hvordan skolen skal drives, altså det vi kan kalle en form for elevmedvirkning. I Danmark svarer 8 av 10 av elevene at de har stemt ved valg til elevråd eller lignende, og litt mindre enn 5 av 10 oppgir at de har deltatt i beslutninger angående skolen (Bruun et al., 2017, s. 176). Sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet på 50,02, skårer Norge høyere med 54,1 poeng når det gjelder deltakelse i skoledemokratiet. Norge skårer også høyere enn Danmark, med sine 49,58 poeng (Huang et al., 2017, s. 83-84). Men hva slags rolle spiller skoledemokratiet? Kjetil Børhaug (2017) mener at det eleverfarte demokratiet som finnes i skolen kan skape en misvisende forståelse for deltakelse i det politiske livet i stat og kommune. Han hevder at skolen ikke kan være en modell for demokrati i andre sammenhenger, og han mener derfor det er viktig at demokratiopplæringa legger vekt på de institusjonene den demokratiske deltakelsen skal foregå i (Børhaug, 2017, s. 4).

I tillegg til deltakelse i skoledemokratiet, kan deltakelse i frivillige organisasjoner være en viktig faktor for elevers fremtidige deltakelse i demokratiet. Sammenlignet med elever fra andre land skårer både Danmark og Norge under det internasjonale gjennomsnittet. Norge skårer noe høyere enn Danmark, men denne forskjellen er minimal (Danmark: 47,37, Norge: 48,27) (Huang et al., 2017, s. 88). I alle de nordiske landene er elevenes politiske deltakelse rimelig lav sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet (Bruun et al., 2017, s. 101-102). Ødegård og Svagårds undersøkelser med data fra ICCS 2016, viser at interesse for og deltakelse i ungdomsorganisasjoner har betydning for elevenes tro på fremtidig politisk deltakelse. Dette synet er underbygget av flere, som kaller slike frivillige organisasjoner for «skoler i demokrati» som engasjerer og stimulerer medlemmene til politisk handling (Almond og Verba, referert i Ødegård & Svagård, 2018, s. 34). Undersøkelsene deres viser at det spesielt er en klar sammenheng mellom deltakelse i frivillige organisasjoner og tro på fremtidig deltakelser i ytringer og aksjoner (Ødegård & Svagård, 2018, s. 42). Men denne forståelsen har også blitt utfordret. Flere hevder at organisasjonene tiltrekker seg allerede engasjerte ungdommer, og slik ikke er «skoler i demokrati», men heller «pools of democracy» (Van der Meer & Van Ingen, referert i Ødegård & Svagård, 2018, s. 34).

Flere studier viser at det er en sammenheng mellom intendert deltakelse og den faktiske deltakelsen senere i livet (Ødegård & Svagård, 2018, s. 29). Derfor er det interessant å se på hva elevene svarer om sin egen forventede deltakelse. Når det gjelder deltakelse i valgdemokratiet sier 91% av de norske elevene at de kommer til å stemme ved kommunevalg og stortingsvalg. Sammenlignet med Danmark står valgdemokratiet noe sterkere i Norge. I skalapoeng skårer Norge 54,39, mens Danmarks skår ligger på 53,44. Det internasjonale gjennomsnittet ligger på 51,31 poeng (Huang et al., 2017, s. 93). Når det derimot kommer til mer forpliktende politisk deltakelse, skårer de norske elevene lavt sammenlignet med elever i Danmark, og det internasjonale gjennomsnittet er høyere enn norske elevers skår. Dette viser med andre ord at valgdemokratiet står sterkt hos norske elever, men at danske elever i større grad tror de kommer til å delta i forpliktende politisk arbeid (Huang et al., 2017, s. 93). Hva sier disse resultatene oss? Ødegård og Svagård understreker teorien om «planned behaviour», som sier at det er sammenheng mellom troen på fremtid deltakelse og *faktisk deltakelse* senere i livet (Ødegård & Svagård, 2018, s. 29). De finner også at høy *politisk mestringstro* er den viktigste faktoren for troen på at elevene vil bli aktive og deltakende i samfunnet som voksne. Både når det gjelder fremtidig deltakelse gjennom ytring og aksjoner, og fremtidig parti- og

organisasjonsdeltakelse, er det politisk mestringstro som er den viktigste faktoren (Ødegård & Svagård, 2018).

Politisk mestringstro

Som flere studier viser, blant dem Ødegård og Svagård (2018), er politisk mestringstro svært viktig for elevenes senere deltakelse i samfunnet. Mestringstro er et begrep som har vært grunnleggende i den sosialpsykologiske forskningen, og det handler om de forventningene og den troen man har på at man kan få til de målene man har satt seg. Denne troen er sterkt knyttet til motivasjon for å løse oppgaver og oppnå mål (Bandura, referert i Ødegård & Svagård, 2018, s. 33). I denne masteroppgaven er den *politiske* mestringstroen et sentralt begrep.

Begrepet politisk mestringstro (political efficacy) stammer fra statsvitenskapen og ble i 1960 definert av Campbell som følelsen av at individuelle politiske handlinger har en innvirkning på politiske prosesser, for eksempel at det er verdt å delta i demokratiske aktiviteter (Campbell, referert i Gil de Zúñiga, Diehl & Ardévol-Abreu, 2017, s. 576). Politisk mestringstro deles ofte inn i indre og ytre mestringstro (internal og external efficacy). Indre mestringstro handler om medborgerens følelse av personlig kompetanse når det gjelder å delta i politiske handlinger eller prosesser, mens den ytre mestringstro vil si medborgerens forståelse av hvordan de folkevalgte responderer på behovene og ønskene til befolkningen. Dette er med andre ord snakk om hvordan velgerne eller borgerne forstår forholdet mellom dem og politikerne (Gil de Zúñiga et al., 2017, s. 576).

I denne oppgaven er den indre mestringstroen det mest relevante fordi det er interessant å se på om læreplanene vektlegger at elevene skal få en slik mestringstro. Ved høy politisk mestringstro vil elevene ha tro på egne evner og at deres påvirkning kan gjøre en forskjell. Jo mer man føler at man forstår politikk og at deres stemme blir hørt, jo større sannsynlighet er det at de deltar i politikk og demokrati (Gil de Zúñiga et al., 2017, s. 574). Denne troen kan komme til syne gjennom valg, men også gjennom mer aktive former for demokratideltakelse. Derimot kan manglende politisk mestringstro føre til politisk apati og utilstrekkelighet (Ødegård & Svagård, 2018, s. 42). Politisk mestringstro blir også sett på også som et gode for samfunnet og demokratiet som helhet, fordi den er en drivkraft for politisk deltakelse (Ødegård & Svagård, 2018, s. 34). Slik er politisk mestringstro en viktig faktor for demokratiets legitimitet. Om man opplever politisk apati kan det være mer sannsynlig at man søker til alternative, illegitime måter å påvirke samfunnet på. Derfor er politisk mestringstro svært viktig for å bevare demokratiet.

Kapittel 2: Teori

I det følgende vil jeg ta for meg ulike syn på demokrati og ulike medborgeridealer. De varierer i hvilke kriterier som burde ligge til grunn for demokratiet som styringsform og fellesskap, og understreker ulike egenskaper og ferdigheter demokratiske medborgere bør ha for å delta i demokratiet. Både demokratisynene og medborgeridealene kaster lys over ulike normative tilnærminger til hvordan skolen kan oppdra demokratiske medborgere. Disse teoretiske synene danner grunnlaget for analysen av læreplanene.

Demokratiforståelser

Liberalt syn på demokrati

Frihetsbegrepet står sterkt i den liberale demokratiforståelsen. Et godt samfunn er et samfunn der borgerne i størst mulig grad har personlig autonomi, og der det enkelte individs rettigheter er det viktigste. Staten skal beskytte disse rettighetene, men har ikke noe annet mål i seg selv (Christensen, 2015, s. 67). Ifølge det liberale synet er alle mennesker utstyrt med fornuft med rett til personlig frihet, og de liberale anser muligheten til å vurdere egne interesser uten innblanding fra staten som en viktig kilde til fremskritt og utvikling (Schuck, referert i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 34). Alle mennesker er født med de samme rettighetene, men likevel er det ikke slik i det liberale synet at samfunnet skal sørge for absolutt likhet mellom mennesker. Derfor er svært liberale samfunn ofte mindre egalitære enn de som orienterer seg mer mot fellesskapet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 34). Et liberalt syn rettferdiggjør forskjeller mellom mennesker med at vi har ulike talent og yter ulik innsats. Likevel er ikke dette noe man bør forsøke å utjevne, fordi de individuelle rettighetene er viktigere enn den enkeltes ansvar overfor fellesskapet. En slik tankegang har blitt kritisert av mange, for eksempel sosialdemokrater, for å skape store forskjeller der goder ikke blir rettferdig fordelt (Solhaug & Børhaug, 2012-35).

I den liberale demokratiforståelsen anses stemmeretten som den viktigste formen for politisk deltagelse. Overfører man disse tankene til skolen, vil det derfor være viktig at skolen lærer elevene om deres rettigheter og hvilke muligheter de har til deltagelse. Skolen skal ikke fremme noen felles verdier, men gjøre elevene bevisste på deres rettigheter og krav til beskyttelse mot overgrep fra staten (Christensen, 2015, s. 68).

Kommunitaristisk syn på demokrati

Den kommunitaristiske oppfattelsen av demokratiet legger vekt på fellesskapet og mennesket som et grunnleggende sosialt vesen. Kommunitaristiske tenkere har derfor kritisert det liberale synet for en manglende anerkjennelse av kollektive identiteter og solidaritet med fellesskapet, og de satt søkelys på problemene som oppsto ved et alt for individorientert samfunn. De demokratiske institusjonene skal ta vare på folket og bygger på medborgernes legitimitet, men folket kan ikke sees på som enkeltpersoner der alle har ulike oppfatninger. Kommunitarister mener at fellesskapets interesser er noe mer og noe annet enn kun en samling av individuelle interesser. Individet forstår seg selv i et opplevd kulturelt fellesskap, og dermed er medborgerskap forankret i dette kulturelt definerte samfunnet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Det finnes felles verdier som borgerne skal verne om for å holde samfunnet sammen, og kun slik kan samfunnet oppnå legitimitet og tilslutning (Christensen, 2015, s. 69). Individene vokser inn i samfunnet og finner sin plass, ikke omvendt som i et liberalistisk syn. En innvending mot et slikt syn er at det vil være vanskelig å enes om samme prinsipper og en felles kultur. Kommunitarisme kan oppfattes som noe konservativ på grunn av forsvaret for tradisjon (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Slik er det nærliggende å hevde at et mangfoldig samfunn, med flere kulturer og tradisjoner, kan være en utfordring i et kommunitaristisk syn.

Et slikt syn vil bety at skolen skal oppdra elevene til å bli del av et fellesskap med like verdier. Dette har lenge vært en sentral del av skolens mandat, med røtter fra oppbyggingen av nasjonalstater og å skape en felles, nasjonal kultur (Christensen, 2015, s. 69). Å være engasjert i samtaler og diskusjoner rundt beslutningsprosesser er viktig i en slik oppfatning, fordi man sammen skal komme frem til løsninger som gjør samfunnet bedre for fellesskapet.

Republikansk syn på demokrati

Det republikanske synet på demokrati, også kalt deltakerdemokrati, er en slags mellomposisjon mellom det liberale og det kommunitaristiske synet. Det skal verken være et for sterkt verdsett og fellesskap hos borgerne, eller for mye fokus på individets autonome stilling. Borgerne er en del av et politisk fellesskap, der demokratiske grunnverdier skal sikres (Christensen, 2015, s. 69). Ifølge Solhaug og Børhaug er særlig to forhold sentrale i den republikanske forståelsen av demokrati: politikk er en offentlig sak der alle har rett til innsyn, og dette skal sikre at alle har mulighet for innflytelse og et vern mot korrupsjon. I tillegg er befolkningen ikke bare enkeltindivider, men det finnes en felles interesse og forpliktelse til å delta i et fellesskapsstyre (2012, s. 35). Den republikanske demokratioppfattelsen blir gjerne sett på som en form for

aktivt medborgerskap, der deltaking er sentralt (Christensen, 2015, s. 70). Som et alternativ til det representative demokratiet, kan direkte demokrati og folkemøter på torg være eksempler på deltakelse. Samfunn har økonomiske, sosiale og politiske fellesskap der deltakelse er viktig. Politikkbegrepet er svært bredt. Omtrent alle former for deltakelse anses som politisk (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 35). Men det finnes en grense mellom saker som har offentlig interesse og det som befinner seg innenfor den private sfæren. Videre er frihetsbegrepet positivt med fokus på muligheter for å delta, i stedet for å avgrense statens inngripen i den private sfære, slik som i det liberale synet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 36). Et omfattende engasjement, med deltakelse i meningsutveksling, er sentralt i det republikanske demokratisynet.

Problemet med det deltakerorienterte demokratiet er at det er utfordrende å komme frem til felles forståelser og å kunne ta beslutninger basert på disse. Det råder uklarhet om prosessen og hvilke kriterier som er avgjørende for å ta beslutninger, og slik svekkes legitimiteten og den praktiske gjennomføringen av beslutninger. Synet har også blitt kritisert fra liberale fordi det er vanskelig å tro at folket kan komme frem til det beste for fellesskapet uten å tenke på egeninteresser (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 37).

Overfører vi disse tankene til skolesystemet, vil det viktigste være at elevene blir aktive medborgere, samtidig som de omfavner de demokratiske grunnverdiene. I motsetning til kommunitarismen finnes det i republikanisme plass til flere ulike livsformer, verdier og kulturer (Christensen, 2015, s. 70). Valgdeltakelse er selvsagt viktig, men også en mer omfattende deltakelse utover kun det å stemme ved valg kjennetegner den republikanske forståelsen av medborgerskap.

Deliberativt syn på demokrati

Ordet *deliberasjon* betyr samtale eller dialog, og det deliberative demokratisynet er knyttet til blant andre Jürgen Habermas og John Dewey. Habermas' modell for deliberativt demokrati bygger på både liberale og republikanske ideer - liberale ideer, som konkurranse mellom politiske synspunkter gjennom offentlig deliberasjon, er sentralt. Samtidig forsøker han å løse det republikanske problemet med kollektive beslutninger gjennom innføring av «samtaleetiske» beslutningsregler. Samtalen mellom partene skal være underlagt noen krav til dem som deltar i samtalen, en «diskursetikk», som krever at partene snakker sant, er oppriktige i det de sier, og uttaler seg riktig med tanke på den konteksten de befinner seg i (Habermas, referert i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). Habermas understreker at valg og avstemninger ofte

ikke løser utfordringen med å komme frem til felles beste fordi mindretallets syn sjeldent blir tatt hensyn til. Han er også kritisk til deltakerdemokratiske perspektiver fordi det ikke finnes noen god løsning for den demokratiske prosessen som skal føre til en beslutning. Gjennom dialog med likeverdige partnere som tar hensyn til diskursetikken, vil man komme frem til det beste alternativet for fellesskapet, og det er her legitimiteten i beslutningen ligger (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39).

Kritikken av det deliberative synet på demokrati handler ofte om at argumentasjon er en fordel for dem som er verbalt sterke, ofte folk med høyere utdanning. Videre kritiseres synet for at målet med deliberasjon alltid er konsensus. Men dette har blitt svart med at enighet ikke alltid trenger å være målet med deliberasjon – tvert imot kan målet også bare være å utveksle tanker og meninger uten at man nødvendigvis kommer fram til enighet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 40).

Overføres den deliberative demokratiforståelsen til skolen, vil det være viktig at skolen er et rom for fri meningsutveksling. I tillegg er det viktig at elevene har kunnskap om og forståelse av og for samfunnsproblemer, fordi de skal delta i diskusjonen i samfunnet. Skolen må dermed sørge for et høyt ferdighetsnivå hos elevene fordi de må være kvalifisert for å inngå i den offentlige debatten (Christensen, 2015, s. 71).

Medborgeridealer – Sætra & Stray

Det finnes også andre begreper som kan være nyttige for å vurdere hva slags demokrati- og medborgerskapsutdanning det legges vekt på i de ulike læreplanene. Sætra og Stray skisserer tre idealtypiske forståelser av utdanning til demokratisk medborgerskap (2019a, s. 21). Bruken av idealtyper har opphav i Max Webers metodiske tilnærming, der en idealtipe blir beskrevet som et teoretisk begrep som dannes ved at forskeren trekker ut og rendyrker bestemte trekk ved et fenomen. Slik er de forenklinger av en kompleks virkelighet. Uten disse ville det blitt vanskelig å gjøre empiriske undersøkelser fordi vi ikke har noen redskaper å strukturere etter (Aakvaag, 2011, s. 68). Slike idealtyper kan dermed hjelpe oss med å forstå og legge merke til tendenser i materialet vi studerer, og slik vil disse også være nyttige i analysen av læreplanene for å avdekke hva slags demokrati-ideal de legger vekt på.

Utdanning til politisk informert medborgerskap

Den første kaller Sætra & Stray utdanning til «politisk informert medborgerskap». Her vektlegges det å kunne gjøre informerte valg av politisk representasjon (Sætra & Stray, 2019a, s. 21). Denne idealtypen har utgangspunkt i Kjetil Børhaugs tanker om at den politiske oppdragelsen i skolen er tett knyttet til konkurransedemokratiet, der folket velger mellom politiske program i regelmessige valg (Børhaug, 2007, s. 104). Konkurransedemokratiet er en teori som legger vekt på at folket skal velge mellom konkurrerende eliter (Børhaug, 2007, s. 10). Demokratiet blir en konkurranse der politisk makt fordeles som på et marked, hvor vi har velgerne med sine ønsker og behov på den ene siden, og politikerne på den andre som ønsker å få flest mulig til å stemme på sine programmer og visjoner (Rogstad, referert i Sætra & Stray, 2019a, s. 21).

Med en slik idealtipe vil forberedelse til valg være det viktigste temaet i demokratiopplæringen. Derfor er det viktig å gjøre elevene til informerte velgere ved å utforske politiske saker, følge med på nyheter, og studere de ulike partienes valgløfter og partiprogram. Stray og Sætra fremhever at det dermed i all hovedsak er snakk om utdanning *om* og *til* representativt demokrati, der målet er å bli en informert velger (Sætra & Stray, 2019a, s. 21-22).

Utdanning til rasjonelt autonomt medborgerskap

Den andre idealtypen kaller de utdanning til «rasjonelt autonomt medborgerskap». Denne idealtypen kjennetegnes av et fokus på rasjonalitet og autonomi, og bygger på tankegangen fra opplysningstiden. Fra å være styrt av autoritære ledere, gikk mange land til mer demokratiske styreformer, og med dette kom spørsmålet om hva slags medborger samfunnet ville trenge (Sætra & Stray, 2019a, s. 22). Svaret til filosofene, blant dem Immanuel Kant, var at medborgerne måtte ha evne til å tenke selv, fordi de ikke lenger skal bli styrt av andre. Slik har dette synet en individualistisk orientering (Biesta, 2006, s. 127).

Om man legger vekt på dette synet, vil skolens hovedmål bli å forberede elevene på hvordan de kan bli gode demokratiske medborgere, der de kan frigjøre sin kapasitet til rasjonalitet og autonomi. Slik blir skolen et redskap for demokratiet – skolen må legge til rette for at disse ferdighetene kan realiseres. Det er derfor ikke tilstrekkelig med kun kunnskaper om det politiske og demokratiske systemet, slik det legges vekt på i det forrige synet. Elevene må også øves i å tenke kritisk. Dermed vil utdanning til rasjonelt autonomt medborgerskap være en form for utdanning *for* demokrati, ikke bare *om* demokratiet (Sætra & Stray, 2019a, s. 22).

Utdanning til sosialt intelligent medborgerskap

Den tredje og siste idealtypen kaller Stray og Sætra utdanning til «sosialt intelligent medborgerskap». Sammenlignet med idealtipe nummer to, har denne en mer sosial orientering og tar utgangspunkt i John Deweys filosofi. Han skiller seg fra Kant ved å tillegge interaksjon mellom mennesker en større betydning. Kant vektlegger individuell autonomi, mens Dewey ser på interaksjonen som det avgjørende. Dewey var kritisk til at eksperter skulle styre det moderne demokratiet og mente at samfunnsproblemer ikke kan overlates til de folkevalgte representantene, fordi disse vil leve fjernt fra samfunnsborgernes felles interesser. Derfor mente Dewey at alle mennesker som påvirkes av sosiale institusjoner, tar del i å forme og kontrollere disse institusjonene. Likevel avviste han ikke betydningen av representasjon, men han understreket at deltakelse fra folket var svært viktig (Sætra & Stray, 2019a, s. 23).

Utdanning til sosialt intelligent medborgerskap fører med seg at elevene må lære å bruke sin intelligens i samspill med andre, og deltakelse er det viktigste stikkordet. Ifølge Dewey blir den demokratiske medborgeren til gjennom deltakelse i en demokratisk livsform (Dewey, referert i Sætra & Stray, 2019a, s. 23). Elevene må med andre ord lære gjennom å erfare og praktisere demokrati, det er ikke nok å kun lære dem opp til å bli demokratiske medborgere i fremtiden. Slik dreier utdanning til sosialt intelligent medborgerskap seg om utdanning *for* demokrati, *gjennom* demokrati (Sætra & Stray, 2019a, s. 23).

Medborgeridealer – Westheimer & Kahne

Den personlig ansvarlige medborgeren

I sin artikkel *What Kind of Citizen* skisserer Westheimer og Kahne også tre idealtyper av medborgere vi må utdanne for å sikre et effektivt demokratisk samfunn. Den første blir kalt «den personlig ansvarlige medborgeren», og er som navnet tilsier en medborger som opptrer ansvarlig i sitt lokalsamfunn ved å for eksempel plukke søppel, gi blod, resirkulere og følge lovene (Westheimer & Kahne, 2004, s. 3). En slik idealtipe har utgangspunkt i det som kalles «character education» på engelsk, og har en individualistisk tilnærming til demokrati og demokratiopplæring (Sætra & Stray, 2019a, s. 20). For å fremme et slikt syn må skolen sørge for at elevene tar eget ansvar ved å utvikle integritet, selvdisciplin, ærlighet og hardt arbeid (Westheimer & Kahne, 2004, s. 3). Å ta ansvar for egne plikter, som for eksempel det å stemme

ved valg, vil være viktig for en slik idealtipe. Slik slekter denne idealtypen på Sætra & Strays utdanning til politisk informert medborgerskap.

Den deltakende medborgeren

Den andre idealtypen har Sætra og Stray oversatt til «den deltakende medborgeren» (Sætra & Stray, 2019a, s. 20). Forkjempere for dette synet understreker viktigheten av å forberede elevene til å aktivt delta i samfunnet både på lokalt og nasjonalt nivå, og det blir derfor viktig for skolen å lære elevene hvordan regjeringen og organisasjoner jobber. I forhold til den personlig ansvarlige medborgeren, vil denne idealtypen i større grad ha en kollektiv orientering der organisering- og lederskapsferdigheter er avgjørende (Westheimer & Kahne, 2004, s. 4). Westheimer og Kahne trekker også frem Dewey og hans fokus på deltakelse i kollektive prosesser, og slik kan denne idealtypen sammenlignes med Sætra og Strays sosialt intelligent medborgerskap. Elevene må læres opp til å delta aktivt og lære seg å uttrykke meninger i samspill med andre.

Den rettferdighetsorienterte medborgeren

Den tredje idealtypen har Sætra og Stray oversatt til «den rettferdighetsorienterte medborgeren» (Sætra & Stray, 2019a, s. 20). Denne kjennetegnes ved medborgere som ønsker sosial rettferdighet ved å stille spørsmål ved sosiale, økonomiske og politiske strukturer. I likhet med den deltakende medborgeren er kollektivt arbeid relatert til lokalsamfunnet viktig, men skiller seg fra dette synet ved en sterkere kritikk mot etablerte strukturer og sosiale problemer (Westheimer & Kahne, 2004, s. 4). Utdanning som vil fremme sosial endring forsøker å forberede studentene til å forbedre samfunnet ved å kritisk analysere sosiale spørsmål og urettferdighet.

Denne idealtypen kan sammenlignes med Sætra & Strays idealtipe «rasjonelt autonomt medborgerskap», da også denne idealtypen av medborgerskapsutdanning understreker viktigheten av å tenke kritisk og å gjøre autonome valg. Skolen må sørge for å lære elevene om sosial endring og hvordan man kan få til systemisk endring. Det er viktig at elevene kan adressere og se roten til hvorfor samfunnets strukturer har blitt slik de er, så det er mulig å få til endring. Utdanning av rettferdighetsorienterte medborgere krever at elevene blir forberedt på å fremme egne meninger som individer, men de må også lære seg å kommunisere med andre for å lære fra dem som har andre perspektiver. En rettferdighetsorientert tilnærming krever at

man har respekt for ulike stemmer og synspunkter – kun på denne måten kan man lære. Slik kan dette synet også i noen grad sammenlignes med idealtypen sosialt intelligent medborgerskap.

Kapittel 3: Læreplanutvikling

De skandinaviske landene har hatt en tett historisk utvikling, og dette gjenspeiler seg også i utdanningssystemene. Dette henger sammen med at landene i stor grad har hatt den samme samfunnsutviklingen, men også at de skandinaviske landene har inspirert hverandre. For eksempel innførte Sverige i 1962 en skolereform der skolen ble utvidet til en niårig obligatorisk grunnskole, noe som inspirerte de andre nordiske landene til å innføre lignende reformer (Elstad, 2020, s. 17). Norge innførte niårig grunnskole i 1969, og i Danmark kom utvidelsen av folkeskolen i 1972. Senere har grunnskolen i Norge og folkeskolen i Danmark blitt utvidet til å være obligatorisk i ti år. I Danmark vil dette si obligatorisk barnehageklasse og ni klassetrinn (Elstad, 2020, s. 24-25).

Ellers er den nordiske skolen også lik ved at den er preget av udifferensiert innhold og struktur. Elevene skal ikke deles inn etter nivå, og de følger den samme læreplanen. Den nordiske skolen er med andre ord kjennetegnet ved uttrykket *enhetsskole* – skolen er en enhet når det gjelder innhold og struktur. Siden elevene ikke deles opp etter nivå, vil det føre til at det forventes at læreren, både i Danmark og Norge, innehar kompetansen til å tilpasse undervisningen til alle elever innenfor den gitte rammen av ulike elevforutsetninger (Elstad, 2020, s. 21-22).

Pedagogikken som utviklet seg i Skandinavia fra 1970-tallet kalles for en skandinavisk *progressiv pedagogikk*, særlig preget av arbeidsformer som prosjektarbeid, problembasert læring og utforskende arbeidsmetoder, noe som skilte seg fra den tidligere tradisjonelle pedagogikken. Idealet var at lærerne ikke skulle overføre kunnskap til elevene, men at de selv skulle konstruere og arbeide selvstendig. Disse tankene fortsatte og ble forsterket på 1990-tallet, og la grunnlaget for utviklingen av læreplanene. «Ansvar for egen læring», et motto som ble tydelig i norsk skolepolitikk, er et godt eksempel på hva slags rolle elevene og lærerne skulle ha. Elevene skulle ta ansvar for egen læringsprosess, og læreren skulle være forsiktig med for mye eksplisitt undervisning med forklaring av faginnhold. Fra 1974, og til og med læreplanen fra 1997, ble det gitt føringer på arbeidsmetoder i undervisningen, og særlig ble dette tydelig i L97, der det ble angitt hvor stor del av undervisningen som skulle brukes til tema- og prosjektarbeid. Men den progressive pedagogikken ble etter hvert svekket. Særlig har dette med innføringen av internasjonale tester å gjøre. Resultater fra de internasjonale undersøkelsene har på mange måter gjort at de nordiske landene har endret kurs i skolepolitikken, og mulig påvirket mer enn den nasjonale politikken fra tidlig 2000-tallet og utover (Elstad, 2020, s. 29-33).

Så hva slags utvikling har vi sett i læreplanene i Danmark og Norge de siste årene?

I dette kapitlet vil jeg ta for meg hovedlinjer i utviklingen av norske og danske læreplaner fra årtusenskiftet frem til i dag, og hva slags mottakelse og kritikk de har høstet. I Norge startet innføringen av den nye læreplanen Fagfornyelsen i 2020. Hva var bakgrunnen for at man trengte en ny læreplan, og hva slags mottakelser og reaksjoner har den fått så langt? Jeg vil skissere overgangen ved å peke på forskjeller mellom Kunnskapsløftet fra 2006 og Fagfornyelsen fra 2020, med særlig fokus på demokratisk medborgerskap. Jeg vil også trekke frem diskusjonen i Norge om hva slags rolle skolen har som demokratidannende funksjon, da det finnes ulike oppfatninger om denne. Danmark har også hatt flere revideringer og ny læreplan de seneste årene. I 2015 startet overgangen til dagens læreplan, en forenkling av den tidligere læreplanen «Fælles mål». Hva har vært gjenstand for debatt i den danske skolen de seneste årene? Danmark og Norge har begge gått i retning av en mer målstyrt skole, preget av tydeligere læringsmål, mer testing og en mer konkurransedrevet skole. Dette er en følge av at resultater fra internasjonale tester og undersøkelser har fått en viktig rolle som grunnlag for utformingen av utdanningspolitikken.

Læreplanutvikling i Norge

Et kunnskapsløft

Læreplanen for Kunnskapsløftet var den gjeldende læreplanen i grunnskolen og videregående skole i Norge fra 2006 til Fagfornyelsen ble innført fra og med august 2020. Kunnskapsløftet gikk gjennom revideringer i både 2010 og 2013. Som navnet tilsier skulle læreplanen øke kunnskapen hos norske elever. Bakgrunnen for den nye læreplanen var det mye omtalte «PISA-sjokket» fra 2001, der det ble klart at norske elever skåret dårligere på PISA-testen enn man hadde trodd (Stray & Sætra, 2018, s. 99). Etter disse resultatene har den norske skolen gått i en dreining mot mer internasjonal testing, mer målstyring og mer konkurranse i skolesektoren. De internasjonale testene har ført til mer rangering, både av den norske skolen sammenlignet med andre land, og sammenligninger av skoler innad i Norge. I internasjonal sammenheng har Norge ligget midt på treet sammenlignet med andre OECD-land som vi ofte liker å sammenligne oss med (Sjøberg, 2014, s. 33).

Nytt av LK06 var at det ble tydeligere formulerte mål for hva elevene skal kunne. Et viktig prinsipp som ble fremhevet var at læreren skulle få mer handlingsfrihet enn tidligere til å

bestemme hvordan målene skulle oppnås. Lærerne skulle selv avgjøre hva slags metoder de ønsket å bruke (Thuen, 2010, s. 283). Dette skilte seg fra den tidligere læreplanen, L97, der lærerne hadde lite frihet til å velge tema og arbeidsmåter. Målene var i denne læreplanen svært mange og svært detaljerte (Brondbjerg, Christophersen, Jakobsen & Sørensen, 2014, s. 29). Den generelle delen i LK06 er derimot identisk med L97 (Briseid, 2012, s. 61). I tillegg ble det i LK06 innført nye «grunnleggende ferdigheter» som skulle styrke skolens viktigste oppgaver; å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, og å kunne bruke digitale verktøy. Disse ferdighetene gjaldt for alle fag og skulle ses i sammenheng med hverandre. Det ble også skarpere fokus på resultater, kjennetegnet ved økende testing, som blant annet bruk av nasjonale prøver (Stray & Sætra, 2018, s. 100). Skolepolitikken ble påvirket av en nyliberal tenkning der målstyring, handlingsansvar og konkurranse mellom skoler var klare kjennetegn (Thuen, 2010, s. 283).

I formålet med samfunnsfaget i Kunnskapsløftet kommer det frem at faget skal bidra til «forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Det blir færre, men bredere kompetansemål enn tidligere. Målene er mindre detaljerte. Flere innholdsbegreper og detaljerte temaer er fjernet, slik at valgfriheten om hvilke temaer lærerne kan undervise om, blir større (Brondbjerg et al., 2014, s. 36). De fleste kompetansemålene handler om å «gjere greie for» eller «gi dømme på», for eksempel følgende kompetansemål etter 10. trinn: «gjere greie for politiske institusjonar i Noreg og deira rollefordeling, og samanlikne dei med institusjonar i andre land» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10).

Både i kompetansemålene og i formålet med faget fremgår det at undervisningen skal skape oppslutning om det etablerte demokratiet, og at elevene skal være aktive deltakere, men det legges ikke opp til at elevene skal være kritiske til de norske institusjonene eller demokratiet. Christensen har analysert Kunnskapsløftet og sett på hvilke demokratiforståelser som gjør seg gjeldene. Han argumenterer for at dette kan sees som et uttrykk for en kommunitaristisk medborgerrolle, der elevene skal lære seg samfunnets forhåndsgitte normer og bli en del av det. (Christensen, 2015, s. 86). Dette støttes også av Briseid, som hevder at den *generelle delen* i LK06 er preget av en kommunitaristisk forståelse der elevene skal innlemmes i samfunnets grunnverdier og felles referanserammer. Men han mener at de ulike delene av læreplanen ikke er konsistente når det gjelder demokratiopplæring. I kompetansemålene for samfunnsfag mener

han at det kommunitaristiske perspektivet nesten er helt borte. Han fremhever at begreper som demokratisk deltakelse, drøfting, kritisk, diskusjon og resonnere peker i retning av et deliberativt syn. Imidlertid er planen bygget opp om individuelle kompetansemål som gjør at LK06 også har et liberalistisk preg fordi individuell kompetanseoppnåelse er vektlagt i stor grad (Briseid, 2012, s. 62). Briser mener med andre ord at vi kan se motstridende kunnskapssyn i de ulike delene av Kunnskapsløftet. I følge Stray (2010) er LK06 tilpasset den resultatorienterte retorikken. Hun hevder at diskursen om denne læreplanen ikke er knyttet til demokratisk medborgerskap, men til elevenes prestasjoner, og at dette reduserer skolens samfunnsoppdrag og svekker demokratimandatet (Stray, 2010, s. 220).

Fra Kunnskapsløftet 2006 til Fagfornyelsen 2020

I norsk skole har overgangen til ny læreplan så vidt begynt. Hva var bakgrunnen til at man valgte å innføre en ny læreplan? I det følgende vil jeg ta for meg overgangen fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) til Fagfornyelsen som ble innført i 2020, samt en kort beskrivelse av den nye læreplanen. Ludvigsenutvalget, et offentlig utvalg oppnevnt av regjeringen i 2013, skulle vurdere grunnopplæringens skolefag opp mot krav til kompetanse det vil være behov for i fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Utvalget pekte på en rekke utfordringer som samfunnsutviklingen har ført med seg. Blant annet fører utviklingen til nye krav til hva elever skal lære, og at det dermed ville være behov for endringer i innholdet og strukturen i læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 15). Ludvigsenutvalget anbefalte blant annet et bredere kompetansebegrep enn hva som fantes i LK06, der tenkning, praktiske ferdigheter, og sosial og emosjonell læring ble inkludert. I NOU 2015:8, utvalgets sluttrapport, blir kompetansebegrepet delt opp i fire deler: *fagspesifikk* kompetanse, kompetanse i å *lære*, kompetanse i å *kommunisere*, *samhandle* og *delta*, og kompetanse i å *utforske* og *skape* (NOU2015:8, s. 8). Under kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta trekker utvalget frem betydningen av demokratisk kompetanse og demokratisk deltakelse, for eksempel det å kunne ytre sine meninger, delta i diskusjoner, samt vise respekt for andres meninger (NOU2015:8, s. 10,30).

Viktigheten av dybdelæring ble også trukket frem. Dybdelæring defineres av Ludvigsenutvalget som en gradvis utvikling av forståelse av begreper, metoder og sammenhenger, og om å kunne analysere, løse problemer og reflektere over egen læring (NOU2015:8, 2015, s. 14). En helhetlig forståelse for et fag, det å kunne *anvende* kunnskaper og ferdigheter, trekkes frem av utvalget som en forutsetning for varig læring som kan overføres

til andre sammenhenger. (NOU2015:8, 2015, s. 41). Fokuset på dybdelæring henger i stor grad sammen med ønsket om å rydde opp i læreplanene som en konsekvens av at det de seneste årene hadde blitt inkludert stadig nye temaer og nye kompetanser i læreplanene, uten at noe annet fjernes. En slik stofftrengsel er ifølge utvalget et problem som går utover dybdelæringen. De sentrale begrepene, sammenhengene og metodene bør heller trekkes frem for å styrke læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16). Utvalget anbefalte derfor også at antall kompetansemål skulle reduseres i den nye læreplanen (NOU2015:8, s. 12).

Fra august 2020 startet innføringen av Fagfornyelsen i 1.-9.-trinn. Innføringen skjer over en periode på tre år, og ved skoleåret 2022-2023 skal dermed den nye læreplanen være innført både i grunnskolen og den videregående skolen. Den nye læreplanen består av en overordnet del, fag- og timefordeling, og læreplaner i alle fag. Den overordnede delen erstatter den generelle del av læreplanen i LK06 og beskriver opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning, samt prinsipper for skolens praksis. Sentralt i den nye overordnede delen er kompetansebegrepet og dybdelæring, slik Ludvigsenutvalget foreslo. I læreplanens overordnede del står det at

skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag. (...) Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 10)

Dybdelæring er en viktig del av kompetansebegrepet i Fagfornyelsen som handler om å ha kompetanse i *å lære*. Kritisk tenkning og etisk bevissthet, samt demokrati og medvirkning, trekkes også frem som to sentrale temaer i opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kritisk tenkning skal nå inn som en del av alle skolens fag. Den overordnede delen beskriver også tre nye tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Temaene tar utgangspunkt i samfunnsutfordringer dagens elever står overfor, og skal bidra til at de kan finne løsninger på utfordringer gjennom samarbeid. De skal bidra til en bredere forståelse på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Slik skal de tverrfaglige temaene forberede elevene på å bli deltakende samfunnsborgere som kan bidra i samfunns- og arbeidsliv. Nytt i Fagfornyelsen er også *kjerneelementer* i hvert fag. De skal være med på å rydde opp i læreplanene og skape en

mer fokusert opplæring. Alle fagene har egne fagspesifikke kjerneelementer, og i samfunnsfag er det innført kjerneelementer som *samfunnskritisk tekning og sammenhenger, undring og utforsking*, og *demokratiforståelse og deltakelse* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Vi ser med andre ord en klar fremheving av temaet demokrati og medborgerskap i den nye læreplanen. Men er det slik at læreplanen fortsatt viser konflikterende kunnskapssyn, eller har dette endret seg? Og hva slags syn på demokrati og medborgerskap reflekterer egentlig den nye læreplanen? En nøyere gjennomgang og analyse av læreplanen vil bli gjennomgått i kapittel 6.

Uenighet om skolens demokratidannende funksjon

Fokuset på demokratisk medborgerskap i læreplanene de seneste årene viser et sterkt ønske om prioritering av temaet. I den nye læreplanen er demokrati og medborgerskap som nevnt et tverrfaglig tema som skal gjennomsyre all virksomhet i skolen og i skolens fag. Det er bred enighet om at demokrati må læres, men hva slags forståelse av demokrati og medborgerskap som er riktig, og hva slags *rolle* skolen har i denne opplæringen, er det imidlertid større uenighet om. I det følgende vil jeg ta for meg noen av de mest sentrale stemmene i denne debatten. Kjetil Børhaug, statsviter og professor ved Universitetet i Bergen, stiller spørsmål til hva slags demokratiforståelse den nye læreplanen legger vekt på, og kritiserer i artikkelen *Ei endra medborgeroppseding* Ludvigsenutvalgets anbefalinger, som i stor grad har blitt realisert i Fagfornyelsen. Børhaug diskuterer hvilke arenaer for deltakelse oppdragelsen til medborgerskap skal foregå på. Han trekker frem og kritiserer Janicke Heldal Strays tredeling av demokratiopplæringen: *om, for* og *gjennom* demokrati. Opplæring om demokrati handler om kunnskapen om organisasjoner og prosesser i de politiske institusjonene, og blir av Stray omtalt som en slags bakgrunnskunnskap som er viktig, men som kjennetegner en tynn forståelse av demokrati, som vil gi minimal deltakelse. Opplæring *for* demokrati handler om å utvikle ferdigheter som trengs i et demokratisk samfunn, som for eksempel kritisk tenkning, artikulere egne og respektere andres meninger. Opplæring *gjennom* demokrati handler om at elevene selv skal erfare demokratiske prosesser både på skolen og utenfor (Stray, 2011).

Problemet med denne tredelingen av opplæringen, og den minimale betydningen av *om-*kunnskapen, henger sammen med skolen som demokratisk, eller rettere sagt, *udemokratisk* institusjon, ifølge Børhaug. Det er helt tydelig at elevene i skolen står i et asymmetrisk forhold til de voksne som har innflytelse over skolen, og at prosessene som skjer i skolen ikke følger demokratiske prinsipper. Elevene skal ha noe innflytelse over deres egen skolehverdag, men

det aller meste er bestemt for dem av voksne. Slik har elevene helt klart ikke fulle demokratiske rettigheter i skolen. Ifølge Børhaug oppstår det et problem hvis vi da ikke skal fokusere på å lære elevene om institusjoner. Stray og Sætra (2018) understreker at man må ta utgangspunkt i elevenes livsverden i opplæringen. Men elevenes livsverden, inkludert skolen, kan ikke være en modell for demokrati, hevder Børhaug, nettopp fordi skolen ikke er spesielt demokratisk. Hvis den demokratiforståelsen elevene har bygget seg opp i sitt eget fellesskap bryter med den faktiske som foregår i institusjonene, kan det føre til en avmakt og apati når elevene forstår at det reelle demokratiske systemet ikke fungerer som et deliberativt fellesskap. Hvis elevene tror at demokratiet fungerer slik at alle får si sin mening og at man sammen kommer frem til enighet, vil de ha problemer med å akseptere og forstå at mange av de demokratiske institusjonene ikke fungerer på en slik måte. Børhaug understreker at det derfor er avgjørende at demokrati- og medborgerskapsutdanningen tar for seg de institusjonene der den demokratiske deltakingen skal foregå (Børhaug, 2017, s. 4).

Kritisk tenkning har som nevnt også kommet inn som en del av kompetansebegrepet i Fagfornyelsen, og skal inn i alle fag. Men Børhaug peker på at det *samfunnskritiske* perspektivet er mangelfullt hos Ludvigsenutvalget. Under samhandlingskompetanse i NOU 2015:8 står det at demokratisk kompetanse «handler om å leve sammen og håndtere utfordringer i fellesskap. Felles utfordringer som klimaendringene og konfliktnivået i verden i dag viser behovet for sosial ansvarlighet og samarbeid om felles løsninger i global skala» (2015, s. 30). Børhaug understreker at den kritiske tenkingen når det gjelder samfunns- og systemkritikk uteblir. Den kritiske tenkingen har blitt mer selektiv ved at man skal problematisere for eksempel klimautfordringer, hjemmesitting og diskriminering, men kritikk av politiske, rettslige og økonomiske institusjoner uteblir. Børhaug presiserer at den kritiske tenkingen i norsk sammenheng i all hovedsak har fokusert på kildekritikk, som klart er svært viktig i en tid med populisme og alternative fakta, men at den ikke bidrar til å sette et kritisk søkelys på samfunnsinstitusjoner (Børhaug, 2017, s. 9).

I tillegg problematiserer han at det ikke finnes noen kobling mellom lokalsamfunnet og høyere politisk engasjement, unntatt valgdeltakelsen. Med unntak av valgdeltakelse mener han at utvalget legger opp til at det folkelige engasjementet skal konsentrere seg om den mellommenneskelige samhandlingen, langt unna de politiske institusjonene. Slik mener Børhaug at utvalget legger opp til at deltakelsen skjer på det individuelle plan, der det blir et skille mellom registrert deltakelse i skole og arbeidsliv, altså det som gjelder

samhandlingskompetanse, og demokratisk deltakelse ellers. Deltakelsen blir avgrensa til valgkanalen og til det lokale samarbeidet mellom folk som har samme problemer. Børhaug mener dermed at Ludvigsenutvalget legger opp til en avpolitisert individualisme (Børhaug, 2017, s. 14-15).

I artikkelen *Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon* er Janicke Heldal Stray og Emil Sætra kritiske til Børhaugs forståelse av skolens demokratidannende funksjon. De mener Børhaug har en for smal forståelse av skolens rolle, og mener at demokrati *kan* læres utenfor de etablerte institusjonene. Stray og Sætra ser også at skolen har utfordringer som demokratisk institusjon, spesielt fordi elevene står i et asymmetrisk forhold til voksne, og er per definisjon ikke demokratisk. Likevel mener de at skolen kan ha en demokratidannende funksjon hvis noen betingelser ligger til grunn (Stray & Sætra, 2018).

Skolen må ta utgangspunkt i et barne- og ungdomsperspektiv, og det må understøttes av læringsteoretiske betingelser. En viktig del av det å kunne delta i et demokrati er å kunne delta i kollektive avgjørelser der man kommuniserer og forhandler med hverandre. Dette blir som nevnt også trukket frem som en viktig kompetanse elevene skal lære i løpet av skolegangen i rapporten om fremtidens skole fra Ludvigsenutvalget (NOU2015:8, s. 29-30). Stray og Sætra peker på at det i begrepet medborgerskap ligger mer enn bare prosedyrer knyttet til representative ordninger. Også de demokratiske verdiene er sentrale, og de mener derfor at deliberasjon er sentralt i et demokrati. Å lære seg å delta i kommunikative prosesser blir dermed viktig, og dette kan læres i for eksempel elevråd, ungdomsklubber og frivillige organisasjoner. Selv om et elevråd ikke nødvendigvis er fullt demokratisk, mener Stray og Sætra at elevene kan lære viktige demokratiske verdier, som å ytre egne meninger og diskutere med andre, i disse institusjonene (Stray & Sætra, 2018, s. 103). Det handler om mer enn å tilegne seg kunnskaper om det representative demokratiet – her utvikles det kompetanser som er viktige for å delta i demokratiske prosesser. Unge er en gruppe som preges av endrede samfunnsbetingelser og overgangsfaser i livet, og i en slik fase i livet er det svært viktig å bli trygg på seg selv og å oppleve mestring. I skolen kan elevene oppleve mestring, tilegne seg kompetanse og lære demokrati i trygge rammer, ifølge Stray og Sætra (2018, s. 104).

I dette ligger altså en bredere forståelse av demokrati enn hva Børhaug legger vekt på. Børhaug omtaler demokratiopplæringen utvalget legger opp til som en form for «management-diskurs» preget av samarbeid og deliberasjon der det ikke dreier seg om virkelig, politisk demokrati,

men heller et godt psykososialt miljø. Ifølge Børhaug bør det representative demokratiet, som er så sentralt i det vestlige demokratiet, utgjøre kjernen i skolens demokratiopplæring. Dette er ikke Stray og Sætra fullstendig enige i. De mener at Børhaug her skisserer en snever forståelse av hva demokratiet består av, som kun vil tjene et bestemt normativt formål (Stray & Sætra, 2018, s. 108). Dermed hevder Stray og Sætra at en bredere forståelse vil gi et mer helhetlig bilde av hvordan skolen kan være nyttig i demokratiopplæringen. En forståelse av demokrati som livsform legitimerer hvordan demokrati *også i skolen* kan ha egenverdi, der demokrati ikke bare er noe elevene skal delta i og engasjere seg for i fremtiden (Stray & Sætra, 2018, s. 110). De understreker at det er viktig at elevene møter denne livsformen både i skolen og utenfor. Elevenes erfaringer i skolen må være lærerike, og at de utvikler gode relasjoner og trygghet i kjente rammer. Stray og Sætra ser derfor heller på det Børhaug kaller «management-tenking» for rammebetingelser og godt læringsmiljø, som en viktig betingelse for god demokratiopplæring.

En bred forståelse av demokrati og medborgerskap støttes også av Ødegård og Svagård (2018, s. 43). I motsetning til Børhaug mener de at deltakende og deliberative demokratiformer vil være avgjørende for å ikke begrense individets muligheter til å delta i samfunnet, og at for mye vektlegging på det representative demokratiet vil fremme «en medborgerrolle som fokuserer på enkeltindivers ansvar og plikter som lovlydig borger» (Ødegård & Svagård, 2018, s. 43). De understreker at en slik rolle er viktig, men at den vil være begrensende og utelukke mange deler av det å være en demokratisk medborger.

Forskjeller mellom dansk og norsk skole

Den offentlige grunnskolen i Danmark kalles «folkeskolen». Den består av en ettårig førskole, og 1.-9. klasse. I tillegg har de en ettårig frivillig 10. klasse (Mogens, 2019, s. 96). I Norge er grunnskolen også obligatorisk i like mange år, altså ti år. Sammenlignet med norsk skole har ikke de danske elevene et fag som kalles «samfunnsfag» før de to siste årene av folkeskolen. Dette er et relativt nytt fag i dansk skole. Samfunnsfag som obligatorisk skolefag for niendeklassinger ble innført først på 1990-tallet, og frem til 2006 var det det ett av få fag der man ikke hadde avsluttende eksamen. Derfor hadde det en noe lavere status enn andre fag i den danske skolen (Mogens, 2019, s. 100). Det er viktig å understreke at samfunnsfag i Danmark ikke er det samme som samfunnsfag i Norge. Faget inkluderer ikke geografi og historie, slik det gjør i norsk sammenheng. Elevene har hatt disse fagene fra tidligere av i utdanningsløpet.

Samfunnsfaget består i dag av politikk, derunder demokrati og politisk beslutningstaking, økonomiske temaer som velferdsprinsipper, markedsøkonomi og globalisering, sosiologiske temaer som identitet og sosial differensiering, og internasjonal politikk, som makt, internasjonale konflikter og sikkerhetspolitikk (Mogens, 2019, s. 102). Vi kan dermed sammenligne «samfunnsfag» i Danmark med samfunnskunnskapsdelen av det norske samfunnsfaget.

Læreplanutvikling i Danmark

Klare mål

Likt som i Norge har også den danske skolen gått i retning av en sterkere målstyrt skole. I 2002 trådte læreplanen «Klare mål» i kraft. Med denne læreplanen ble det fastslått bindende sluttmaal for sentrale kunnskaps- og ferdighetsområder. Disse skulle gjøre målene klarere og mer presise, og avgjøre hva elevene skulle kunne etter endt undervisning i det enkelte fag (Børne- og undervisningsministeriet, 2020). I tillegg ble det innført veiledende delmål som skulle dekke den faglige progresjonen. Denne læreplanen beskrev fagformål, sentrale kunnskaps- og ferdighetsområder og veiledende delmål, leseplan og undervisningsveiledning. I samfunnsfag var formålet med faget uendret, men det kom nye veiledende delmål. Det ble formulert 24 delmål for 9.klasse alene, fordelt på hovedområdene «Menneske og stat», «Menneske og kultur» og «Menneske og natur» (Brondbjerg et al., 2014, s. 20-21). Målene etter 9.klasse beskrives av Brondbjerg et al. som deskriptive og orienterende, der elevene først og fremst skal kunne «beskrive» og «kjenne til», mens det ikke er før i 10.klasse at elevene skal kunne vurdere og analysere. Dette karakteriserer Brondbjerg et al. som høyst problematisk og i praksis umulig å gjennomføre om man skal følge den danske skolens formålsparagraf (2014, s. 21). I formålsparagrafen står det at elevene skal være aktive borgere, som handler ut fra sitt eget verdigrunnlag (Christensen, 2015, s. 76), noe som ikke stemmer overens med at elevene kun skal «beskrive» eller «kjenne til».

Fælles mål

I 2003-2006 foregikk overgangen til den nye læreplanen «Fælles mål». Det som hadde vært veiledende delmål, ble nå bindende nasjonale trinnmål fordelt etter klassetrinn. Dette blir nå nasjonale mål som beskriver kunnskaper og ferdigheter eleven skal ha i faget ved avslutning av undervisningen og avslutningen av bestemte klassetrinn. Den materiale danningen øker ved at elevene skal tilegne seg bestemt kunnskap, og fagligheten i skolen skal økes. Når det gjelder

samfunnsfag er formålsparagrafen uendret. Fokuset ligger fortsatt på kritisk sans, demokratisk dannelse, handlingskompetanse, og diskusjon og verdier, men fagets status økte da det blir gjort til eksamensfag (Brondbjerg et al., 2014, s. 21).

Fælles mål 2009

Fra 2006 startet arbeidet med å revidere «Fælles mål»-læreplanen. Denne revisjonen skulle føre til en endring av fagenes formål og tilpasning av målene til hvert trinn. I tillegg skulle lesing, matematikk, naturfag og engelsk styrkes (Børne- og undervisningsministeriet, 2020).

Når det gjelder samfunnsfag ble det satt ned et utvalg som skulle styrke faget i folkeskolen. Blant annet foreslo de at fagets formål burde endres slik at det fremhever kunnskap om samfunnet og dets historiske forandringer, kritisk sans, demokratisk dannelse og samfunnsdeltakelse (L. D. Jensen, 2006, s. 5).

Formålet med samfunnsfag endres i læreplanen, og kritisk sans, kompetanse og personlig tilegnet verdigrunnlag, slik utvalget anbefalte, fremheves som viktig for at elevene skal kunne være kvalifisert til å delta og være engasjert i samfunnsutviklingen. Det er ikke bare elevenes *verdier* som gjør dem i stand til delta, men også deres kompetanse og kritisk evne. Det finnes med andre ord fortsatt et deltakerdemokratisk ideal, men det å være opplyst og kritisk vektlegges i større grad (Christensen, 2015, s. 77). Elevene skal ikke pålegges et verdigrunnlag, men tilegne seg det personlig (Brondbjerg et al., 2014, s. 33). Man skal med andre ord delta på bakgrunn av *egne* valg og kritiske refleksjoner.

En ny endring av formålet med faget var at undervisningen skulle bidra til at elevene forholder seg til og respekterer demokratiske grunnverdier og spilleregler (Undervisningsministeriet, 2009). Slik blir samfunnsfag et normativt fag som sier noe om hvordan forholdet skal og burde være mellom stat og borger. Denne endringen kan henge sammen med at unges tilslutning til demokratiet hadde vært mye debattert, og at det derfor ville være et behov for å styrke demokratiundervisningen og de demokratiske grunnbegrepene (Christensen, 2015, s. 77).

Forenklede fælles mål

Danmarks nåværende læreplan er en forenkling av «Fælles mål». Læreplanen omtales både med navnet «Forenklede Fælles mål» eller bare «Fælles mål» (Skovmand, 2016, s. 13). Den trådte i kraft skoleåret 2015/2016, og målene har blitt mer presise og anvendelige for lærerne.

En endring fra 2009 er at målene nå har tatt utgangspunkt i hva slags læringsutbytte elevene skal sitte igjen med, ikke hva undervisningen skal inneholde. Denne forenklingen kom til fordi forskning viste at læreplanen var lite anvendelig for lærerne og ble lite brukt i planleggingen av undervisningen. Grunnen var at målene var vanskelige å bruke på grunn av utydelighet (Børne- og undervisningsministeriet, 2020). De tidligere læreplanene har hatt både *trinnmål*, som beskriver hva elevene skal ha lært på det aktuelle trinnet, og *sluttmål*, som beskriver hva elevene skal ha lært gjennom hele skoleløpet. Dette blir nå slått sammen og formuleres som trinnmål (Undervisningsministeriet, 2013, s. 7).

Formålet med samfunnsfag gjennomgår mindre endringer ved overgangen til «Forenklede fælles mål», og tilpasses de gjeldende kompetansemålene. Fagets formål er formulert slik:

Eleverne skal i faget samfunnsfag oppnå viden og ferdigheter, så de kan ta reflekteret stilling til samfundet og dets utvikling. Eleverne skal oppnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund.

Stk. 2. Eleverne skal oppnå forudsætninger for udvikling af kritisk tænkning og et værdigrundlag, så de kan deltage kvalificeret og engageret i samfundet. Eleverne skal oppnå forståelse af, hvordan mennesker både påvirkes af og kan påvirke samfundet, og de skal kunne forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv.

Stk. 3. Eleverne skal forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 7)

Christensen kritiserer formålene med faget for å være noe vage. Som det første formålet sier, *skal* elevene oppnå visse kunnskaper og ferdigheter, men det er ikke et like sterkt krav til at skal kunne *delta* i samfunnets utvikling (Christensen, 2015, s. 78). I kapittel 5 vil den reviderte læreplanen for samfunnsfag diskuteres mer inngående.

Kritikk av utviklingen av danske læreplaner

Konkurransestat og målstyring

I artikkelen *Historie i konkurrencestaten* gjør Carsten Tage Nielsen, som forsker på historiedidaktikk, en vurdering av historiefaget i dansk skole sett i lys av konkurransestaten. Konkurransestaten er et begrep som viser til at stater konkurrerer med hverandre i en globalisert

verden, både når det gjelder kunnskap, kompetanse og utvikling (Nielsen, 2015, s. 103). Statens internasjonale konkurransevne er det strukturerende for staten, ikke samfunnsmedlemmenes velferd, slik som i en velferdsstat (Illeris, 2014b, s. 11). Alle politikkområder påvirkes, også utdannelsessystemet. Utdanningspolitikken, læreplaner og forventninger til lærernes undervisning påvirkes alle av konkurransestatens motiv om økonomisk utvikling. Dermed blir skolens viktigste oppgave å utdanne elever som er kvalifisert, og motivert, til å arbeid. Pedagogikken er underlagt et økonomisk imperativ (Nielsen, 2015, s. 103). I et konkurransedemokrati handler ikke utdannelsen lenger primært om å danne elevene til å bli deltakere i demokratiet, men om å utvikle visse kompetanser og ferdigheter som gjør elevene i stand til å arbeide og skape økonomisk vekst. Slik er menneskesynet i konkurransestaten individualistisk, der mennesker handler ut fra egennyttige interesser. Det handler ifølge Nielsen ikke om en demokratisk dannelse, men et ønske om en aktiv deltakelse på arbeidsmarkedet (2015, s. 104). Det har skjedd en forflytning fra lojalitet til og aktiv deltakelse i demokratiet, til en lojalitet til staten som økonomisk enhet (Nielsen, 2015, s. 115).

Konkurransestaten og målstyring i skolen henger tett sammen. En undersøkelse fra 2011-2012 om hvordan danske lærere brukte læreplanen viste at de ikke anså bruken av læreplanen som en forutsetning for kvalitet i undervisningen, og at de var redde for at noe ville gå tapt i undervisningen om lærerne er for målfokuserte (Nielsen, 2015, s. 106). Det ser ut til å være et spenningsforhold mellom lærere og skoleledere – som ønsker at elevene skal få en allsidig personlig utvikling og være i stand til å delta i et demokrati – og konkurransestatens behov for effektivitetsstyring gjennom målstyring i skolen (Nielsen, 2015, s. 107). Som nevnt har det i overgangen fra *Fælles mål* til *Forenklede fælles mål* skjedd en omformulering der det ikke lenger står hva undervisningen skal inneholde eller lede frem til, men heller hva slags kompetanser og kunnskap elevene skal oppnå i fagene. Slik har målene blitt mer målbare, ved at lærerne kan kontrollere om elevene har oppnådd disse kompetansene eller den kunnskapen målene tilsier at de skal (Nielsen, 2015, s. 114). Målene fokuserer på hva *elevene* skal ha oppnådd, ikke hva læreren skal gjøre i undervisningen. Dette problematiseres av Nielsen, som mener at problemet med en læringsmålstyrt undervisning marginaliserer elevenes identitet og kulturelle praksiser, fordi dette ikke kan måles og brytes ned i spesifikke læringsmål. Han mener at det fortsatt kan finnes innslag av personlig utvikling i slik undervisning, men det spørs om det finnes noe incentiv til dette om det ikke er ønskelig eller hensiktsmessig med tanke på læringsmål (Nielsen, 2015, s. 116). En for stor vektlegging av etterspurte, bestemte ferdigheter og kompetanser kan dermed være et problem. Dette er også en utfordring Knud Illeris

problematiserer. Han peker på grunnleggende feiltakelser som alle er karakteristiske for konkurransesystemet når det dreier seg om andre ting enn økonomiske forhold. Han trekker frem manglende forståelse for betydningen av den læringen som dreier seg om personlig og identitetsmessig utvikling, altså læring som ikke kan måles, men som er vel så viktig, både økonomisk og menneskelig (Illeris, 2014a, s. 208-209).

Keld Skovmand er en annen kritisk stemme i utviklingen av de danske læreplanene. Han har blant annet hatt en rolle i Undervisningsministeriets rådgivningsgruppe for *Fælles mål*. I sin bok «Uden mål og med» stiller han seg kritisk til hvordan internasjonal utdanningsforskning har blitt brukt i Danmark for å legitimere den nyeste læreplanreformen. Blant annet undrer han over den manglende sammenhengen mellom skolens formål og læreplanene for fag. I den danske skolens formål står det at folkeskolen skal fremme elevenes evne til å forstå og delta i demokratiske prosesser, men dette reflekteres ikke i de nye læreplanene. For eksempel finnes ikke ordet «folkestyre» et eneste sted i de bindene målene i læreplanene. Folkeskolens formål er ikke endret med de nye læreplanene, men i de gjeldende læreplanene finnes det ingen referanser til formålet (Skovmand, 2016, s. 148-149). Dannelse til aktivt medborgerskap risikerer ifølge Skovmand å forsvinne fra undervisningen fordi det ikke settes mål for det i den læringsmålstyrte undervisningen (2016, s. 150). Det er med andre ord vanskelig å finne en kobling mellom skolens formål og læringsmålene i faget.

Dansk majoritetskultur

Den danske læreplanutviklingen på 2000-tallet har blitt preget av den politiske utviklingen i Danmark, særlig siden tidlig på 2000-tallet. I 2001 var det Folketingsvalg, og innvandring og integrering dominerte i stor grad den politiske debatten i forkant av valget. En sentrum-høyre-regjering tok over makten, og den innførte strenge innvandringsrestriksjoner og en forsterket integreringspolitikk som skulle sikre samholdet i den danske befolkningen. I løpet av syv år med regjeringsmakt endret de skolepolitikken på flere plan, blant annet ved å innføre mer undervisning i historie og dansk. De utviklet og innførte også lovpålagte kanoner i samme fag, og introduserte et nytt fag i lærerutdanningen kalt Kristendomsundervisning/livsopplysning/medborgerskap. Dette faget skulle bidra til at alle lærere hadde kompetanse til å undervise om og fremme viktigheten av demokrati og medborgerskap til elevene, med særlig vekt på kristne verdier (K. K. Jensen & Mouritsen, 2015, s. 1-2).

Claus Haas trekker frem at det med denne utviklingen ble laget et skille mellom «oss», altså de danske, og «dem», innvandrerne. Integrasjonsstrategien var preget av assimilering, der målet var å minimere forskjeller fordi de potensielt kunne utgjøre en fare for det danske samholdet. Også skolen ble påvirket av dette, og demokratiopplæringen skulle nå sikre at de grunnleggende verdiene i det danske samfunnet ble bevart og overført til innvandrerne (Haas, 2008, s. 65-67). Tore Bernt Sørensen argumenterer for at utdanning til demokratisk medborgerskap i Danmark reflekterer den generelle utviklingen i europeisk politikk der innvandringspolitikken har gått i retning av mindre multikulturalisme, altså det at man anerkjenner og verdsetter et mangfold av kulturer. Han mener at dette er trenden også i dansk skole, og at opplæringen knyttet til demokratisk medborgerskap fungerer som en pådriver for assimilering av elever med etnisk minoritet, ved at kulturelt mangfold blir sett på som et problem som må løses (Sørensen, 2012, s. 2). Spesielt har utdanningen til demokratisk medborgerskap blitt presentert som noe som skal demme opp for ekstremisme, og da særlig islamsk ekstremisme (Sørensen, 2012, s. 13-14). Oppfatningen var at spesielt muslimske barn og unge manglet demokratisk forståelse og nasjonal tilhørighet, noe som kunne føre til en større sannsynlighet for at de ville føle seg utenfor i samfunnet og bli radikale i sin tro og sine tanker om det danske samfunnet (K. K. Jensen & Mouritsen, 2015, s. 1).

Sørensen hevder at skolen legger opp til monokulturalisme, altså at man kun fremmer én bestemt kultur, for eksempel gjennom den kulturelle kanonen som ble innført i 2006. Denne inkluderte bestemt litteratur og historie som nå er lovpålagt innhold i skolens læreplan. Dette signaliserer et sterkt ønske om å bevare og lære elever i den danske skolen hva som er dansk kultur. I tillegg ble det understreket at Bibelen skulle være i sentrum i faget «Kristendomsundervisning», mens andre religioner fremmedgjøres (Sørensen, 2012, s. 5). Assimileringen av tospråklige elever måtte intensiveres for å sikre «sosialt samhold», og reformene har blitt gjennomført med sikte på å sikre like rettigheter for tospråklige elever i det danske samfunnet, ifølge myndighetene. Dette viser, ifølge Sørensen, et syn der «likhet» forstås som ensartethet, altså at alle elever skal bli like, for å sikre at alle har de samme rettighetene. Av den grunn blir kulturelle forskjeller sett på som noe negativt, og derfor må tospråklige elever og foreldre tilpasse seg det danske samfunnet for å passe inn i skolesystemet (Sørensen, 2012, s. 6-7).

Oppsummering

I både Danmark og Norge har skolepolitikken de seneste årene blitt preget av resultatene fra internasjonale storskalatester. Mer testing, sterkere målstyring og konkurransedrevet skole er typiske kjennetegn for begge landenes utdanningspolitikk fra starten av 2000-tallet. Målstyringen i skolen møter kritikk både i Norge og Danmark, blant annet fordi en slik læringsmålstyrt undervisning kan marginalisere elevenes utvikling. For mye konstatering av målbare, spesifikke læringsmål, som formuleres som bestemte ferdigheter og kompetanser, kan føre til en snever opplæring og identitetsutvikling.

Selv om dette er felles tendenser for både Danmark og Norge, er det likevel mulig å peke på noen ulike utviklingstrekk de seneste årene. Danmarks læreplaner har gått fra å være relativt åpne, til å bli mer styrende og med mer detaljerte mål de siste årene. Deres kulturelle og historiske kanon peker i retning av en stor vektlegging av material danning, og et sterkt ønske om å skape en felles referanseramme for de danske elevene. Demokratiopplæringen har av flere kritiske stemmer blitt pekt på som et redskap for å lære innvandrere, særlig muslimske barn, å bli gode, danske demokratiske medborgere. De mener at utdanning til demokratisk medborgerskap i praksis blir brukt som et redskap i assimileringen av innvandrere. Kulturelt mangfold blir sett på som et problem så må hankses med ved at alle skal få de felles referanserammene og innlemmes i *en* dansk kultur.

I Norge kan man derimot se at Fagfornyelsen, sammenlignet med LK06, ser ut til å legge opp til mindre målstyring, færre kompetansemål, og et større søkelys på overordnet del, tverrfaglige temaer og dybdelæring. Slik kan man hevde at Fagfornyelsen i teorien gir mer handlingsrom til lærerne. Men dette vil analyseres og diskuteres mer inngående i kapittel 6 der norsk læreplan analyseres. Det er en økt markering på premissene for læring, og å lære *å lære*, altså i retning av mer formal danning. Likevel er det viktig å understreke at målstyring fortsatt preger den norske skolen, selv etter overgangen til den nye læreplanen, da det fortsatt skal gjennomføres nasjonale og internasjonale prøver og tester. Også den nye læreplanen har også fått kritikk. Børhaug kritiserte mange av Ludvigsenutvalgets forslag til den nye læreplanen. Mange av disse forslagene ble en realitet i Fagfornyelsen, og slik kan man se på Børhaugs påpekninger som en kritikk av den faktiske nye læreplanen. Han hevder at demokratiopplæringen i Fagfornyelsen legger opp til en avpolitisert individualisme der deltakelsen i stor grad blir avgrensa til valgkanalen, og kun dreier seg om deltakelse på et individuelt plan. Det blir etter hans syn et skille mellom regissert deltakelse i skole og arbeidsliv, og demokratisk deltakelse ellers.

Demokratiforståelsen knyttes til demokrati i arbeidslivet, men ikke ellers i den politiske sfæren. I tillegg problematiserer han skolen som demokratisk institusjon. Fordi skolen som institusjon ikke er spesielt demokratisk, kan elevene føle på avmakt og apati når de forstår hvordan det reelle demokratiet fungerer. Elevenes demokratiforståelse, som de har bygget opp i et deliberativt fellesskap i skolen, kan bryte med den som faktisk foregår i institusjonene. Derfor argumenterer Børhaug for at det er viktig også med *om*-kunnskap om demokratiet. Stray og Sætra er derimot kritiske til Børhaugs forståelse av skolens demokratidannende funksjon, og de mener at demokrati kan læres utenfor de politiske institusjonene om man har et bredere syn på hva som ligger i demokratisk opplæring. Elevene kan lære seg viktige demokratiske verdier, som å diskutere og ytre siene egne meninger, og som de kan overføre til andre situasjoner.

Kapittel 4: Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen som er brukt i denne masteroppgaven. Jeg vil forklare hvordan læreplanene er analysert og kategorisert ved å beskrive hvordan jeg arbeidet med utvalget av teori og kategorisering, hvordan jeg utførte selve analysen, og hvilke utfordringer jeg har møtt på i arbeidet. Målet med masterprosjektet har vært å finne ut av hvilke demokratisyn og medborgeridealer som gjenspeiles i den norske og den danske læreplanen. Jeg har gjort en kvalitativ innholdsanalyse av læreplanene for å svare på problemstillingen.

Danmark og i Norge er land som i stor grad ligner på hverandre, og derfor finnes det mange likheter mellom landenes utdanningssystemer. Den kvalitative analysen slik den er gjort i denne oppgaven, viser en helhetlig forståelse av hvert lands læreplan. Hovedsakelig studeres disse hver for seg i hvert sitt kapittel, der hovedtrekkene ved henholdsvis norsk og dansk læreplan fremheves. Men oppgavens siste kapittel viser også sammenlignbare trekk ved de to landene. Før selve analysearbeidet leste jeg litteratur om forskning på både tidligere og gjeldende læreplaner i begge land. Deretter analyserte jeg den danske læreplanen, for så å gjøre det samme med den norske. At jeg leste om forskning knyttet til *begge* landenes læreplanutvikling før jeg begynte på analysene, gjorde at jeg hadde tilegnet meg en annen forforståelse og innsikt som ville vært annerledes enn om jeg bare hadde tatt for meg ett og ett land hver for seg. På grunn av denne prosessen fikk jeg også mulighet til å anvende perspektiver fra Danmarks læreplanutvikling i norsk kontekst, og omvendt. Naturligvis finnes det utviklinger og trekk som er spesifikke for hvert enkelt land, men vi ser at noen tendenser gjør seg gjeldene for flere land i Skandinavia. Derfor var det fruktbart å lese om læreplanutvikling i begge land før jeg satte i gang selve analysearbeidet.

Utføring av læreplananalysene

For å kunne begynne analysen av læreplanene måtte fokuset avklares. Læreplanene kan gi oss svar på mange spørsmål, og en klar avgrensning av studien var derfor nødvendig før arbeidet begynte. Problemstillingen skaper rammene for oppgaven, og hjalp meg med å fokusere på hva jeg skulle se etter under gjennomgangen av innholdet i tekstene. Analysen er gjort av de gjeldende læreplanene i henholdsvis Danmark og Norge. I Danmark har jeg analysert *Fælles mål 2019* slik den blir uttrykt i *Samfundsfag – Faghæfte 2019*, mens i norsk kontekst er det *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* som er gjenstand for analysen. Før jeg startet

analysen måtte jeg gjøre visse utvalg. Tema for oppgaven er demokrati og medborgerskap. Derfor er det læreplanene for samfunnsfag som er hovedgjenstand for analysene. Norske og danske læreplaner er strukturert ulikt. I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* er det en overordnet del, samt læreplaner for fag. I Danmark finnes det ikke en slik overordnet del som gjelder alle fag. Men her finnes det en undervisningsveiledning som gir informasjon og støtte til lærerne i deres arbeid. På grunn av disse forskjellene er analysene noe ulike. Når det gjelder norsk læreplan har jeg analysert både overordnet del og læreplan for samfunnsfag, fordi den overordnede delen også i stor grad beskriver hvordan demokrati og medborgerskap skal forstås i skolen. Jeg antok til å begynne med at størsteparten av den norske analysen ville dreie seg om læreplanen for samfunnsfag, men etter hvert som jeg leste over den overordnede delen, så jeg at også store deler av denne ville være relevant for å besvare problemstillingen. Analysen av den danske læreplanen består av læreplanen for samfunnsfag. I denne ligger folkeskolens formålsparagraf, samfunnsfagets formål og identitet, kompetansemål og undervisningsveiledningen.

I arbeidet med analysen må tekstene gjennomgås systematisk ved å velge ut relevant innhold, for så å analysere innholdet (Grønmo, 2016, s. 177). Det er viktig å presisere at avgrensning og valg om å analysere deler av læreplanene kan gå på bekostning av andre deler. Jeg har valgt ut noen deler av læreplanen fordi jeg mener de er mest relevante i arbeidet med å belyse og svare på problemstillingen, og denne vurderingen av relevans utgjør en sentral del i den systematiske gjennomgangen av tekstene (Grønmo, 2016, s. 177). Derfor er også noen deler valgt bort fordi disse etter min vurdering er mindre relevant for å svare på oppgavens problemstilling. For å kunne gjøre en fruktbar analyse av læreplanen har jeg valgt å dele opp analysen etter læreplanenes ulike deler. Ved å dele inn analysen i mindre bestanddeler er det mindre fare for å gjøre store generaliseringer, og det sikrer derfor et mer nyansert bilde av landenes læreplaner.

Jeg har valgt å kategorisere det relevante innholdet i læreplanene ut i fra demokratisynene og medborgeridealene som er redegjort for i oppgavens teorikapittel. Kategorisering gjør at man kan identifisere fellestrekk og ulikheter i tekstutvalget ved å samle disse i ulike grupper (Grønmo, 2016, s. 179). Kategoriene knyttet til de ulike demokratisynene ble laget med inspirasjon fra Lars Gunnar Briseids artikkel *Demokratiforståelse og intensjoner i demokratiopdragelsen*, der han kategoriserer det kommunitaristiske, deliberative og liberalistiske demokratiperspektivet. Her plasserer han ulike ord og uttrykk som er relevante for de ulike perspektivene. I min analyse har jeg i tillegg til disse tre perspektivene et fjerde

perspektiv: republikansk demokratisyn. Dette ble inkludert fordi jeg mener det er en viktig mellomposisjon mellom det liberale og det kommunitaristiske synet, og derfor gi en god nyanse mellom disse. Mine kategorier av demokratisyn er laget med utgangspunkt i Briseids typologier, men jeg har også brukt ord og uttrykk fra annen litteratur om demokratisynene, med utgangspunkt i redegjørelsen av disse i oppgavens teorikapittel. I tillegg til demokratisyn har jeg også laget kategorier ut fra Westheimer og Kahnes, og Stray og Sætras medborgeridealer. Ord og uttrykk som er plassert innenfor de ulike idealene er hentet fra disse forfatterne. Grunnen til at jeg valgte å også inkludere medborgeridealer i min analyse, er at læreplanene, og da spesielt kompetansemålene, i stor grad er formulert ut i fra hva elevene skal kunne. Ved å bruke medborgeridealer vil det være lettere å vurdere disse kompetansemålene og andre formuleringer i læreplanen som sier noe om hvilke egenskaper, kompetanser, ferdigheter og kunnskaper elevene skal kunne eller opparbeide seg i løpet av utdanningsløpet. De ulike medborgeridealene til Stray og Sætra, og Westheimer og Kahne har noen fellestrekk. Derfor har jeg valgt å knytte de sammen slik det er konstruert i den andre tabellen nedenfor. Naturligvis er ingen av de to læreplanene idealtypiske slik at de vitner om ett spesifikt demokratisyn eller medborgerideal. I de fleste delene av læreplanen finnes det elementer av flere av de ulike typologiene. Tabellene under viser ord og uttrykk som kjennetegner de ulike demokratisynene og medborgeridealene:

Demokratisyn

| Liberalistisk demokratisyn | Kommunitaristisk demokratisyn | Republikansk demokratisyn | Deliberativt demokratisyn |
|---|---|---|---|
| Individ, rettigheter, personlig autonomi, frihet, stemmerett, valg, interesser, grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, individualisering, kompetansemål, personlig utvikling, tilpasset opplæring, individuelle kunnskapsmål. | Fellesskap, menneske som sosialt vesen, solidaritet, kulturelt fellesskap, verdier, individer vokser inn i samfunnet, kulturarv, forpliktende, allmenndannelse, normer, tilknytning, tilhørighet, samhold, felles referanserammer, obligatorisk, ansvarlighet, nasjonal egenart, livssyn, norsk/dansk kultur. | Deltakelse, direkte demokrati, bredt politikkbegrep, politisk kultur, medborgerskap, demokratiske grunnverdier, deltakerdemokrati, felles interesse, økonomisk/sosialt/politisk fellesskap. | Samtale, dialog, diskursetikk, meningsutveksling, samtaleferdigheter, kommunikasjon, diskusjon, rasjonell, saklig, vitenskapelig, objektiv, enighet, elevråd, klasseråd, kritikk, bevisstgjøring, gruppearbeid, studieteknikk, spilleregler, refleksjon, aktiv. |

Medborgeridealer

| Stray og Sætra | Westheimer og Kahne |
|---|---|
| Individuelt orienterte medborgeridealer | |
| Politisk informert medborgerskap | Personlig ansvarlig medborger |
| Ta informerte valg, politisk representasjon, demokratikunnskap, konkurransedemokratiet, informerte velgere, partiprogram, følge med på nyheter, individualistisk. | Opptre ansvarlig, individualistisk, karakterbygging, ærlighet, integritet, selvdisciplin, ta ansvar for egne plikter, stemme ved valg. |
| Kritisk orienterte medborgeridealer | |
| Rasjonelt autonomt medborgerskap | Den rettferdighetsorienterte medborgeren |
| Selvstendig tenking, refleksjon, individualistisk, kritisk tenkning, selvstendighet, rasjonalitet, autonomi. | Sosial rettferdighet, kritisk til sosiale, økonomiske og politiske strukturer, kritikk mot etablerte strukturer og sosiale problemer, kritisk tenkning, fremme egne meninger, kommunisere med andre, respekt for ulike meninger, diskusjon. |
| Sosialt orienterte medborgeridealer | |
| Sosialt intelligent medborgerskap | Den deltakende medborgeren |
| Interaksjon mellom mennesker, sosialt orientert, deltakelse, erfare og praktisere demokrati, for og gjennom demokrati. | Delta aktivt i samfunnet både lokalt og nasjonalt, lære elevene hvordan regjering og organisasjoner jobber, kollektiv orientering, |

| | |
|--|---|
| | fokus på organisering- og lederskapsferdigheter, kollektive prosesser, delta aktivt, utrykke meninger i samspill med andre. |
|--|---|

Grønmo skriver at kategoriene kan være definert på forhånd med utgangspunkt i problemstillingen eller begreper og teorier, eller de kan bli definert på grunnlaget av innhold i tekstene som analyseres (2016, s. 179). I mitt tilfelle er kategoriene definert på forhånd. Analysen består derfor av å tolke tekstmaterialet opp mot de ulike kategoriene. Men etter hvert som jeg har lest læreplanene har jeg imidlertid lagt merke til at et demokratisyn eller et medborgerideal kan formidles gjennom andre ord og uttrykk enn de nevnte i kategoriseringen. For eksempel kan *samtale* være et ord som uttrykker omtrent det samme som *dialog* og *kommunikasjon*. Men naturligvis vil ikke alltid de spesifikke ordene i mine kategorier være de som står skrevet i tekstmaterialet. Med andre ord kan det være ord i læreplanen som ikke er nevnt spesifikt i kategoriene, men som jeg likevel mener kan knyttes til et demokratisyn eller medborgerideal.

Utfordringer

I analysearbeidet har det også dukket opp formuleringer i læreplanene som reflekterer konflikterende demokratisyn eller medborgeridealer. I utgangspunktet tenkte jeg at jeg i all hovedsak skulle vektlegge verbene i analysen, men jeg innså etter hvert at også konteksten for verbene ville være avgjørende. Et eksempel gjeldene for flere kompetansemål er at verbet som beskriver hva eleven skal gjøre eller kunne, for eksempel «redegjøre for», tilsier ett syn, mens temaet eleven skal redegjøre for, altså konteksten, vitner om et annet. Dette er også et poeng Holt og Øyehaug (2012) understreker i sin artikkel *Metode for analyse av læreplaner i naturfag – anvendt på den norske læreplanen*. Fordi verbene ikke alltid er entydige, vil også konteksten være med på å avgjøre hva formuleringene egentlig formidler. I flere tilfeller har jeg derfor måtte gjøre valg om hvilket demokratisyn eller medborgerideal jeg mener det er mest hensiktsmessig å plassere de ulike formuleringene under.

Det leder meg videre til noen andre utfordringer med læreplananalyse generelt, og kategorisering spesielt. For det første kan formuleringer i læreplanen fortolkes på ulike måter. Mine tanker og perspektiver er med på å påvirke hvordan jeg tolker de forskjellige delene av læreplanen. For eksempel kan det være en mulighet for at noen deler blir spesielt fremhevet,

mens andre deler får mindre plass fordi jeg har et perspektiv jeg ønsker å fremme. Imidlertid har det vært fordelaktig for meg å diskutere funnene mine med andre medstudenter i DEMOCIT-prosjektet i et forsøk på å unngå dette, noe som styrker forskningens validitet. Likevel er det naturligvis mulig at mine tolkninger vil være ulike fra andres tolkninger. De analyserte læreplanene er offentlige dokumenter, noe som gjør at resultatene er etterprøvbare. Dette styrker masteroppgavens reliabilitet. Læreplanen i Norge er hentet fra Utdanningsdirektoratets hjemmesider, mens den danske læreplanen er hentet fra nettsidene til Børne- og undervisningsministeriet.

Videre er det viktig å påpeke at når jeg kategoriserer gjør jeg en forenkling av virkeligheten. De fire demokratisynene og de seks medborgeridealene som brukes i analysen av læreplanene er forenklinger av komplekse fenomen. Derfor vil det naturligvis være distinksjoner ved disse fenomenene som kan forsvinne i bruken av dem. Som nevnt i kapittel 2, er en idealtipe en teoretisk konstruksjon av et fenomen som vi bruker til å studere verden med (Aakvaag, 2011, s. 68). For eksempel er politisk informert medborgerskap et ideal, en type medborgerskapsutdanning noen mener vi bør strekke oss etter, men likevel vil vi ikke finne en utdanning der alle denne idealtypens trekk forekommer. I bruken av demokratisynene og medborgeridealene i analysen gjøres det derfor forenklinger, men dette er nødvendig for å kunne si noe om et komplekst tekstmateriale slik som læreplanene er. På denne måten kan jeg finne frem til relevante empiriske trekk.

Kapittel 5: Funn og analyse – dansk læreplan

I de følgende kapitlene vil jeg analysere og diskutere funnene fra den danske og norske læreplanen. I dette kapitlet analyserer jeg den danske læreplanen, med utgangspunkt i demokratisyn og idealtyper, mens det samme vil bli gjort med den norske læreplanen i kapittel 6. En videre drøfting av funnene fra analysen av den danske og norske læreplanen vil bli gitt i kapittel 7.

Den danske læreplanen er ikke bygd opp på samme måte som den norske, der det finnes én overordnet del som gjelder for alle fag, i tillegg til læreplaner for fag. Det eneste som er felles for alle fag i den danske skolen er folkeskolens formål. Ellers har hvert fag sin egen læreplan som inneholder fagets formål, kompetanseområder og kompetansemål, en beskrivelse av faget og en veiledning til lærerne. I dette kapitlet analyseres *Fælles mål 2019* slik den blir uttrykt i *Samfunnsfag – Faghæfte 2019* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b). Jeg tar for meg folkeskolens formål, samfunnsfagets formål og identitet, kompetansemålene for samfunnsfag, og deler av undervisningsveiledningen som er relevante for opplæringen til demokratisk medborgerskap.

Folkeskolens formål

Demokratisyn

Jeg vil begynne med å analysere folkeskolens formål, som er en del av folkeskoleloven i Danmark. I sin helhet lyder det slik:

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede elevene til deltagelse, medansvar, rettigheter og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 4)

I den første paragrafen er det klare liberale tendenser. Det liberale demokratisynet kjennetegnes av personlig autonomi, frihet og individets rettigheter. Ord og formuleringer som «kunnskaper», «ferdigheter», og «den enkelte elevs allsidige utvikling», vitner om et klart individfokus som kjennetegner dette synet på demokrati. I tillegg står det at folkeskolen skal forberede elevene til videre utdanning. Dette kan sees på som et trekk ved konkurranseløst, der skolens viktigste oppgave blir å utdanne elever til videre studier og arbeid som skaper vekst for nasjonalstaten. Nielsen problematiserer at det i den danske skolen har blitt viktigere med aktiv deltagelse på arbeidsmarkedet, heller enn en demokratisk dannelse, og at lojaliteten til staten dermed er knyttet til økonomi i større grad, og ikke deltagelse i demokratiet (Nielsen, 2015, s. 115). Børhaug kritiserer også hvordan demokratiopplæringen ser ut til å gå i retning av å handle om demokratiet i skolen og arbeidslivet. Det er viktig å presisere at Børhaug har forsket på og skriver om norsk skole og norsk samfunnsutvikling, men hans funn kan likevel være relevante. I sin artikkel *Ei endra medborgaroppseding* konkluderer han med at demokratiutdanningen peker i retning av avpolitisert individualisme, der samarbeidskompetanse fremmes for skole og arbeidsliv, langt unna de politiske institusjonene (Børhaug, 2017, s. 15). Nielsen og Børhaug legger her vekt på ulike problemer med opplæringen, men de har begge til felles et kritisk syn på hvordan skolepolitikken utformes og påvirkes i retning av et større fokus på videre arbeidsliv, og ikke demokratisk dannelse.

Videre er det interessant at elevene skal bli «fortrolige med dansk kultur og historie», noe som kan knyttes til et kommunaristisk syn, der felles referanserammer og like verdier er sentralt. Men hva som ligger i *dansk kultur og historie* er imidlertid ikke klart. Betyr det at det er én kultur i Danmark, eller finnes det flere danske kulturer? Dette er vanskelig å lese ut fra formålet. Om det kan finnes flere danske kulturer, kan dette også kobles til et republikansk demokratisyn. Når det gjelder andre land og kulturer, skal de ha «forståelse for» disse. Dette kan knyttes til en republikansk forståelse, fordi dette synet er mer pluralistisk og åpner opp for flere perspektiver og kulturer, i motsetning til kommunarismen der ett felles verdsett og én felles kultur er det gjeldende.

I stk. 2 finner jeg også liberale trekk, for eksempel ved at elevene skal «få tillit til egne muligheter». Dette kan leses som et ønske om at elevene skal få tro på seg selv og egen

deltakelse og bli bevisst på hvilke rettigheter de har som individer. De deliberative trekkene kommer også klart til uttrykk i dette punktet, ved at elevene skal «få bakgrunn for å ta stilling og handle». For å kunne ta stilling til noe vil det kreve at man kan reflektere og vurdere, slik det deliberative synet understreker.

Det siste punktet har et noe mer sprikende demokratisyn. Her kan ordene «rettigheter» og «frihet» knyttes til det liberale synet, mens «medansvar» og «plikter» er typiske kjennetegn på kommunitaristisk demokratiforståelse. Det står også at skolen skal være preget av «åndsfrihet, likeverd og demokrati». Her ser vi at elevene skal innlemmes i et samfunn med et politisk fellesskap, eller demokratiske grunnverdier, altså noe som kjennetegner det republikanske synet. En slik formulering har en noe mildere fremtoning enn det man anser som et kommunitaristisk syn, men fortsatt er noen grunnverdier sentrale.

Medborgeridealer

I folkeskolens formål finnes en overvekt av ord og uttrykk som kjennetegner både Stray og Sætras politisk informert medborgerskap og Westheimer og Kahnes personlig ansvarlige medborger. I paragraf 1 står det at elevene skal få kunnskaper som forbereder dem til videre utdanning, noe som har et klart individualistisk preg. Dette er typisk for politisk informert medborgerskap. I tillegg står det at elevene skal utvikle «ferdigheter» og at skolen skal fremme «den enkelte elevs allsidige utvikling». Ferdigheter og den enkelte elevs allsidige utvikling kan knyttes til den personlig ansvarlige medborgeren, som skal utvikle sin egen integritet og ta ansvar for seg selv og egne plikter. Den første paragrafen har dermed klart individorienterte trekk.

Stk. 2 er noe mer sprikende når det gjelder medborgeridealer. At elevene skal få tillit til egne muligheter kan knyttes til rasjonelt autonomt medborgerskap fordi det her er snakk om å utvikle en selvstendighet. Dette idealet har også en individualistisk orientering, der autonomi er sentralt. Å ha tillit til egne muligheter krever at eleven utvikler en slik tro på seg selv. Å utvikle en bakgrunn «for å ta stilling og handle» kan knyttes til sosiale og kollektive idealtyper, slik som sosialt intelligent medborgerskap og den deltakende medborger. Sosialt intelligent medborgerskap fordrer at elevene deltar aktivt i samfunnet og samhandler med andre, i likhet med den deltakende medborgeren. Utsagnet kan også knyttes til rasjonelt autonomt medborgerskap, fordi det å ta stilling til handler om å tenke selvstendig og gjøre seg opp en mening om en sak. I motsetning til de to andre idealtypene har rasjonelt autonomt

medborgerskap en mer individualistisk tilnærming, men jeg mener dette utsagnet kan tolkes i begge retninger da det ikke utdypes om denne deltakelsen skal foregå i samspill med andre eller ikke. Dermed kan også dette knyttes dette til *den rettferdighetsorienterte medborgeren*, fordi denne idealtypen også legger vekt på å fremme egne meninger og utvikle evne til kritisk tenkning.

I det siste punktet i folkeskolens formål kan ord som «deltakelse» og «medansvar» knyttes til idealtypene deltakende medborger og sosialt intelligent medborgerskap, da de begge legger vekt på å delta aktivt i samfunnet og fremme sine meninger i samspill med andre. «Rettigheter» og «plikter» har derimot en individualistisk orientering, og kan knyttes til både politisk informert medborgerskap og personlig ansvarlig medborger. Det kan knyttes til førstnevnte fordi denne idealtypen legger vekt på demokratikunnskap og å være informerte velgere. Å være bevisst på sine rettigheter og plikter i demokratiet kan dermed knyttes til dette synet. Når det gjelder den andre idealtypen, kan rettigheter og plikter være et uttrykk for å ta personlig ansvar og bidra pliktoppfyllende i det demokratiske samfunnet. Det er en plikt for den personlige ansvarlige medborgeren å delta og opptre ansvarlig.

Samfunnsfagets formål og identitet

Demokratisyn

I det følgende vil jeg ta for meg samfunnsfagets formål. Det er formulert slik:

Eleverne skal i faget samfunnsfag opnå viden og ferdigheter, så de kan ta reflekteret stilling til samfundet og dets utvikling. Eleverne skal opnå kompetencer til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund.

Stk. 2. Eleverne skal opnå forudsætninger for udvikling af kritisk tænkning og et værdigrundlag, så de kan deltage kvalificeret og engageret i samfundet. Eleverne skal opnå forståelse af, hvordan mennesker både påvirkes af og kan påvirke samfundet, og de skal kunne forstå hverdagslivet i et samfundsmæssigt perspektiv.

Stk. 3. Eleverne skal forholde sig til demokratiske grundværdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17).

Christensen argumenterer for at formålet kan leses både som deliberativt, republikansk og liberalt. Selv om Christensen skrev sin artikkel i 2015, og læreplanen har hatt noen revideringer siden den tid, er samfunnsfagets formål identisk. Jeg støtter i stor grad hans analyse, men mener at det deliberative og republikanske synet er de mest dominerende. Det republikanske kommer til uttrykk ved en åpen demokratiforståelse; det står at elevene skal oppnå kompetanser til aktiv deltakelse «i et demokratisk samfunn», ikke i ett spesifikt demokratisk samfunn. Det er dermed opp til elevene hva de vil legge i et demokratisk samfunn. Det samme gjelder i stk. 3, der elevene skal forholde seg til demokratiske grunnverdier. Her er det også opp til elevene hva disse grunnverdiene er (Christensen, 2015, s. 78). Hadde det vært snakk om ett bestemt demokrati og bestemte demokratiske verdier, hadde det pekt i mer retning av et kommunitaristisk syn. Som nevnt skal den republikanske forståelsen verken legge opp til et for sterkt verdisett, eller ha for stort fokus på individets autonome stilling. Dermed blir det viktigste for skolen at elevene deltar aktivt, samtidig som de omfavner demokratiske grunnverdier. «Aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn» og at elevene skal «forholde seg til demokratiske grunnverdier» peker klart i retning av en slik forståelse. Når det gjelder kommunitarisme, er det eneste som kan peke i denne retningen at det i utdypningen av formålet trekkes frem at elevene er en del av den kulturen som de vokser opp i og preges av (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17)

Samtidig som det republikanske synet er tydelig, er det også innslag av deliberative tendenser i formålet med samfunnsfaget. Det viktigste i det deliberative synet er som nevnt samtale og diskusjon, og at man tar valg basert på reflekterte vurderinger. I stk. 1 står det at elevene skal oppnå viten og ferdigheter for å kunne ta reflektert stilling til samfunnet og dets utvikling. Videre i stk. 2 står det at elevene skal oppnå forutsetninger for utvikling av kritisk tenkning, så de kan delta kvalifisert og engasjert i samfunnet. Disse sitatene peker alle i retning av en deliberativ forståelse, der en reflektert deltakelse er avgjørende. Børne- og undervisningsministeriet utdyper at for å kunne ta stilling til samfunnsmessige problemstillinger, må man være en «kompetent borger» (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17). Å ha kunnskap og ferdigheter blir sett på som en forutsetning for å kunne delta reflektert i samfunnet.

Det finnes også noen innslag av liberalt syn på demokrati, ved at kunnskap, ferdigheter og kompetanser er sentrale begreper, slik det blir beskrevet i den første delen av formålet. Dette er typiske stikkord som kjennetegner en liberal forståelse, der elevene skal opparbeide seg

individuelle ferdigheter som bidrar til personlig frihet. Det kommunitaristiske synet forekommer omtrent ikke, med unntak av ordet «verdigrunnlag», som *kan* knyttes til kommunitarismen. Likevel kan verdigrunnlag her i større grad knyttes til det republikanske synet, fordi det heller refererer til en felles politisk kultur, enn en egen dansk nasjonalkultur.

Under *Fagets identitet* er også det republikanske synet og det deliberative synet mest til stede. Det deliberative gjør seg klart tydelig i det første avsnittet, der det står beskrevet følgende: «De møder kommunikative og ekspressive arbeidsformer, der giver mulighed for at udvikle og kommunikere deres erkendelser. Og de møder samarbejdende og sociale arbeidsformer, der giver mulighed for at udvikle deres evner til at samarbejde (...)»(Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 18). Her kommer deliberasjonens hovedtrekk tydelig til syne, ved at dialog og diskusjon trekkes frem som sentrale arbeidsmåter. Gjennom deliberasjon skal elevene utvikle samarbeidsevner og prøve sine syn i samspill med medelever. Her trekkes demokratiske grunnverdier og borgernes deltakelse frem, noe som kan knyttes til den republikanske forståelsen. I tillegg står det at ytringsfriheten i skolen skal foregå innenfor rammene av åndsfrihet, likeverd og demokrati. Dette oppfordrer til aktivt medborgerskap innenfor noen gitte rammer, noe som kjennetegner et republikansk demokratisyn.

Medborgeridealer

I samfunnsfagets formål står at det at elevene skal oppnå viten og ferdigheter, slik at de kan ta reflektert stilling til samfunnet og dets utvikling. Dette kan tolkes som at kunnskap og ferdigheter er en forutsetning for det å ta reflektert stilling til noe. Kunnskaper er det mest sentrale i idealtypen politisk informert medborgerskap, mens ferdigheter kan knyttes til den personlig ansvarlige medborgeren, fordi det her er fokus på å utvikle personlig karakter, altså det som kan knyttes til «character education». Både å oppnå kunnskap og ferdigheter har en individuell tilnærming.

Å kunne ta «reflektert stilling» til noe kan knyttes til både Westheimer og Kahnes rettferdighetsorienterte medborger og Sætra og Strays rasjonelt autonomt medborgerskap. Begge disse understreker viktigheten av å gjøre seg opp selvstendige tanker og reflektere rundt politiske, sosiale og økonomiske forhold. Kritisk tenkning understrekes videre i stk. 2, og det utdypes at forutsetningen for å kunne delta kompetent i samfunnet, er at man kan ta stilling til samfunnsmessig utvikling og problemstillinger (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17). Videre i fagets formål står det at det i den kritiske tenkningen må være fokus på å undersøke

og etterprøve et synspunkt, samt stille spørsmål og reflektere over gitte sannheter og hvordan samfunnet er organisert på. Dette er i tråd med hvordan den rettferdighetsorienterte medborgeren skal være. Kritikkk mot etablerte strukturer og analyse av samfunnet er her essensielt. Å stille spørsmål, reflektere og særlig etterprøving av argumenter krever at elevene prøver ut sine meninger i fellesskap med andre, slik denne idealtypen legger vekt på.

Både i det første og det andre avsnittet i fagets formål oppfordres det til aktiv deltakelse i samfunnet. Elevene skal kunne være med å utvikle og delta i et demokratisk samfunn. Dette er i tråd med idealtypen sosialt intelligent medborgerskap, der elevene skal delta, erfare og praktisere demokrati. Likevel problematiserer Christensen at det brukes forskjellige verb når det er snakk om deltakelse. Han understreker at det ikke er et *krav* til at elevene skal delta, kun når det gjelder å oppnå *kompetanser* til aktiv deltakelse. Elevene *skal* oppnå kompetanser til aktiv deltakelse, men når det er snakk om å delta kvalifisert og engasjert, er det brukt verbet *kan*. Han mener dermed at det er et sterkere krav til å oppnå kompetanser enn det er til å delta (Christensen, 2015, s. 78).

Videre i stk. 2 står det at elevene skal oppnå «forståelse av» hvordan mennesker påvirkes og kan påvirke samfunnet, og de skal «forstå» hverdagslivet i et samfunnsmessig perspektiv. Å forstå noe krever ikke nødvendigvis at man stiller seg kritisk til eller reflekterer over noe, men det fordrer at man har kunnskap om samfunnet. Slik kan disse formuleringene kobles til politisk informert medborgerskap. Men dette punktet blir i utdypelsen av formålet formulert på en noe annet måte, der verbet «undersøke» nevnes. I samfunnsfaget er det viktig å «undersøke» hvordan vi påvirkes av våre samfunnsmessige omgivelser (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17). Når det er snakk om å undersøke trenger man imidlertid et mer analytisk blikk, og selvstendig refleksjon, slik som idealtypene rasjonelt autonomt medborgerskap og den rettferdighetsorienterte medborgeren legger vekt på.

I det siste punktet understrekes det at elevene skal forholde seg til demokratiske grunnverdier og spilleregler. For å kunne gjøre dette trenger de bestemte kunnskaper om det demokratiske systemet, slik politisk informert medborgerskap legger vekt på. En medborger må for eksempel ha kunnskaper om det politiske systemet og være oppdatert på samfunnsutviklingen, for å kunne forholde seg til demokratiske grunnverdier. Å kjenne til spillereglene handler i stor grad om å inneha kunnskap om hvordan ulike politiske og demokratiske prosesser foregår.

Også i *Fagets identitet* fremkommer det trekk fra flere idealtyper. Som det fremgår her skal elevene i samfunnsfag møte undersøkende og analyserende arbeidsmetoder, og disse skal bidra til at elevene kan fordype seg i spørsmål om samfunnet (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 18). Dette kan knyttes både til idealtypene rasjonelt autonomt medborgerskap og den rettferdighetsorienterte medborgeren, da disse legger vekt på at elevene må øves i å utvikle evne til kritisk tenkning og ha en analytisk tilnærming. Videre står det at elevene skal ha mulighet til å prøve ut deres forskjellige synspunkter, og at klassen skal være et åpent forum for forskjellige holdninger, noe som er typisk for den rettferdighetsorienterte medborgeren, som legger mer vekt på kommunikative evner og samspill med andre, enn hva rasjonelt autonomt medborgerskap gjør.

Viktigheten av å lære seg kommunikative ferdigheter er tydelig i store deler av *Fagets identitet*, og kan også knyttes til både sosialt intelligent medborgerskap og den deltakende medborgeren, der interaksjon mellom mennesker og deltakelse er helt sentralt. Det å ha muligheter til å prøve ut ulike synspunkter, og at klassen skal være et åpent forum, kan også knyttes til disse idealtypene, fordi disse understreker viktigheten av kollektive prosesser der meningsutveksling står sentralt. Læreplanen legger vekt på at elevene skal møte samarbeidende og sosiale arbeidsformer der de skal lære seg å kommunisere egne synspunkter og perspektiver, samt utvikle evner til å samarbeide (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 18). Det legges også vekt på at demokratiet er avhengig av borgernes deltakelse. Om det ikke var tydelig nok i fagets formål, slik Christensen mener, kan man klart se på dette som en oppfordring til aktiv deltakelse i samfunnet.

Selv om det mange steder legges vekt på kommunikative ferdigheter og samarbeid, bærer *Fagets identitet* også preg av individualistiske medborgeridealer. Blant annet står det at elevene skal utvikle forståelse for egen identitet. Dette gjenspeiler den personlig ansvarlige medborgeren, der individuell karakterbygging er sentralt. Videre står det at demokratiet ses som en «styreform». At demokratiet ses på som en styreform er hva Stray og Sætra kaller en snever demokratiforståelse (Stray & Sætra, 2018). Her er demokratibegrepet begrenset. Det individualistiske idealet blir videre tydelig da formålet angir at elevene skal forholde seg til demokratiske grunnverdier og spilleregler (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 18). Begge disse eksemplene vitner om at demokratiet er noe satt og fastbestemt, der elevene skal innlemmes og læres opp til å bli deltakere i dette demokratiet, noe som kan knyttes til idealtypen politisk informert medborgerskap. I opplæring til politisk informert medborgerskap er

konkurransedemokratiet og dermed demokrati som styreform sentralt. Elevene må bli informerte velgere, og på denne måten ta informerte valg av politisk representasjon. Å ha informasjon om spillereglene, altså hvordan det politiske systemet fungerer, er viktig i denne idealtypen. Det å ha kunnskap *om* demokrati, og demokratiske og politiske systemer, er synlige i denne formuleringen.

Oppsummering av folkeskolens og samfunnsfagets formål

Selv om både folkeskolens formål og samfunnsfagets formål er noe sprikende når det gjelder demokratisyn og idealtyper, er det tendenser til at folkeskolens formål er preget av noe mer liberalt demokratisyn og individuelt orienterte idealtyper, sammenlignet med samfunnsfagets formål. Spesielt er idealtypen politisk informert medborgerskap og den personlig ansvarlige medborgeren synlig i folkeskolens formål. I samfunnsfagets formål, og utdypningen av dette, er det republikanske og deliberative demokratisynet mest til stede, men også noe innslag av liberalt demokratisyn. Det republikanske synet er tydelig gjennom understreking av aktiv deltakelse, samt at demokratiske grunnverdier gjøres fremtredende. Det deliberative er klart mer tydelig enn i folkeskolens formål, ved at deltakelse og diskusjon vektlegges i større grad. Det liberale demokratisynet kommer også noe frem ved fokus på kunnskap, ferdigheter og kompetanser, men dette er klart mindre tydelig enn i folkeskolens formål.

I tillegg preges samfunnsfagets i større grad av flere idealtyper, men med hovedvekt på de idealtypene som legger vekt på selvstendig, kritisk tenkning, slik som den rettferdighetsorienterte medborgeren og rasjonelt autonomt medborgerskap. Utvikling av kritisk tenkning, samt å ta reflektert stilling til samfunnets utvikling, er i tråd med begge disse idealtypene. Utdypningen av formålet legger også opp til at elevene skal kunne undersøke og etterprøve argumenter, samt stille spørsmål til og reflektere over gitte sannheter og måten samfunnet er innrettet på (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 17), i tråd med særlig den rettferdighetsorienterte medborgeren. Den deltakende medborgeren er også klart til stede i samfunnsfagets formål og utdypningen av denne, der det legges vekt på sosiale og kommunikative arbeidsformer og deltakelse. Oppsummert kan det dermed sies at folkeskolens formål i større grad preges av liberalt demokratisyn og mer individuelt orienterte medborgeridealer, mens samfunnsfagets formål varierer i større grad, men med høyere forekomst av formuleringer knyttet til kritisk tenkning og aktiv deltakelse.

Kompetansemål

I den danske læreplanen er kompetansemålene fordelt etter kompetanseområdene politikk, økonomi, sosiale og kulturelle forhold, og samfunnsfaglige metoder. For hvert kompetanseområde finnes det et overordnet kompetansemål. Disse kompetansemålene blir utdypet og konkretisert videre i flere kompetansemål innenfor hvert område. I det følgende vil jeg analysere disse kompetansemålene i lys av demokratisyn og medborgeridealer.

Demokratisyn

Når det gjelder demokratisyn i den danske læreplanen, altså det de kaller *felles mål etter klassetrinn*, er overvekten av liberalistiske kompetansemål tydelig. Over halvparten av de 66 målene kan knyttes til et liberalistisk demokratisyn. Svært mange av kompetansemålene, etterspør «viden om», altså kunnskap om, eller at elevene kan «redegjøre» eller «identifisere». For eksempel skal elevene ha kunnskap om politiske partier, deres grunnholdninger og merkesaker, og de skal ha kunnskap om demokrati og rettsstat, for eksempel grunnloven (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 10). Disse kompetansemålene legger vekt på at elevene skal opparbeide seg kunnskap *om* demokratiet, og demokratiske og politiske prosesser. Fokuset på det representative demokratiet er klart til stede – elevene må ha individuell kunnskap for å kunne delta i valgdemokratiet.

Flere av disse kompetansemålene, med formuleringer som «har kunnskap om» eller «kan redegjøre for», dreier seg også spesifikt om det politiske og demokratiske systemet i Danmark. Disse kompetansemålene kan i utgangspunktet knyttes til det liberale demokratisynet, men fordi de eksplisitt nevner danske forhold, kan de også knyttes til det kommunitaristiske synet på demokrati. Eksempelvis er det nevnt at elevene skal kunne redegjøre for politiske beslutningsprosesser i Danmark og forholdet mellom stat, region og kommune, eller ha kunnskap om det politiske system og beslutningsprosesser i Danmark. Her blir det klart at det viktigste for elevene er å lære spesifikt om det *danske* demokratiet, altså en felles, nasjonal forståelse, slik det kommunitaristiske demokratisynet vektlegger. Gjennom kunnskap om dansk økonomi, samfunn, politikk og demokrati, skal elevene være i stand til å delta i meningsutveksling og videreutvikle dette nasjonale fellesskapet. At elevene skal ha mest kunnskap om danske forhold er naturlig, da det jo er det danske samfunnet som er nærmest deres liv og det demokratiske systemet de skal bli en del av.

I tillegg til disse kompetansemålene knyttet til å ha kunnskap om eller identifisere, finnes også flere der elevene skal «diskutere», noe som kan knyttes til både det republikanske og det deliberative demokratisynet. Spesifikt legger det deliberative synet vekt på samtaleferdigheter og diskursetikk i samtalen. Dette ser jeg tendenser til i flere av kompetansemålene. Blant annet skal elevene språklig nyansert uttrykke seg om samfunnsfaglige problemstillinger (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 10). Her fremgår det at elevene behøver spesifikke ferdigheter knyttet til det å uttrykke seg muntlig, og rasjonell og saklig tale er nødvendig. Det republikanske perspektivet blir også tydelig i mange av disse kompetansemålene formulert med verbet «diskutere». Det uttrykkes at elevene for eksempel skal kunne diskutere velferdsstat i økonomisk globalisering, og diskutere sammenhenger mellom demokrati og rettsstat (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 10). Elevene skal aktivt delta i og engasjere seg i demokratiet, og det fordrer en bredere deltakelse enn kun det å stemme ved valg. Å bruke stemmen sin, å diskutere og delta, kjennetegner den republikanske forståelsen av medborgerskap. I tillegg til deltakelse, vektlegger det republikanske demokratisynet felles politisk kultur og demokratiske grunnverdier, noe som også er tydelig i dette kompetansemålet.

Medborgeridealer

I kompetansemålene er medborgeridealene mer samsvarende enn i folkeskolens formål og samfunnsfagets formål. Storparten av kompetansemålene har et individualistisk fokus, der elevens personlige kunnskap er sentral. Svært mange av kompetansemålene begynner med «eleven har viden om», altså at de skal ha kunnskap om noe. For eksempel skal de ha kunnskap om demokrati og andre styreformer, ha kunnskap om det politiske systemet og beslutningsprosesser i Danmark, og ha kunnskap om politiske partier. Disse med mange flere kan alle knyttes til idealtypen politisk informert medborgerskap, da de handler om å ha kunnskap om demokrati, politikk, partier osv. I tillegg til å «ha viden om», er verbene «redegjøre», «beskrive» og «identifisere» også brukt flere ganger, for eksempel at elevene kan redegjøre for sosiale grupper og fellesskapets rolle i sosialiseringen, eller at de skal kunne identifisere ideologisk innhold og politiske utsagn i beslutninger (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 10-11). En stor overvekt av kompetansemålene kan knyttes til Stray og Sætras individorienterte medborgerideal. Disse kompetansemålene knyttes i stor grad til å kunnskap om ulike temaer, som kan legge til rette for at elevene skal kunne ta informerte valg av politisk representasjon. Målet med disse kompetansemålene ser ut til å være å gjøre elevene til informerte velgere, om man ser det ut fra et demokratisk perspektiv. Imidlertid kan man også si at mange av disse kan knyttes til Westheimer og Kahnes personlig

ansvarlige medborger, fordi også utdanning til denne idealtypen søker å gjøre elevene individuelt selvstendige og pliktoppfyllende i demokratiet, for eksempel ved valg. Men hovedsakelig er det mest nærliggende å knytte disse kompetansemålene til Stray og Sætras politisk informert medborgerskap.

Selv om det er en overvekt av kompetansemål som kan knyttes til demokratikunnskap, altså kunnskap hovedsakelig *om* demokratiet, er det flere av kompetansemålene som legger vekt på at elevene skal kunne «analysere», noe som kan knyttes til både den rettferdighetsorienterte medborgeren og rasjonelt autonomt medborgerskap. Forskjellen på disse er jo som nevnt at den siste har en mer individualistisk tilnærming, mens den første legger vekt på å kommunisere med andre og ha respekt for ulike meninger. Men i mange av disse kompetansemålene er det ikke spesifisert om disse analysene skal gjøres i samspill med andre eller ikke. Men de kan uansett knyttes til selvstendig, kritisk tenkning, der man i motsetning til de andre kompetansemålene ikke bare skal *ha* kunnskap om, men også kunne *bruke* denne kunnskapen analytisk. For eksempel skal elevene kunne analysere den aktuelle parlamentariske situasjonen og partienes innbyrdes plassering, analysere sosiale forskjeller, eller analysere sosiale grupper og felleskapets betydning for sosialisering og identitetsdannelse (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 10-11).

Mange av kompetansemålene inneholder verbet «diskutere». For eksempel skal elevene diskutere sammenhenger mellom demokrati og rettsstat. Bruken av verbet diskutere gjør at kompetansemålene kan knyttes til den rettferdighetsorienterte medborgeren, fordi det her legges vekt på kommunikasjon med andre. Imidlertid *kan* bruken av dette verbet også knyttes til sosialt intelligent medborgerskap og den deltakende medborgeren, fordi disse idealtypene også legger mye vekt på interaksjon og å uttrykke meninger i samspill med andre. For å kunne knytte de til enten den rettferdighetsorienterte medborgeren eller disse to siste, kan det være hensiktsmessig å se på *hva* som skal diskuteres og hvor dypt kompetansemålene mener elevene skal gå i sin diskusjon. Flertallet av kompetansemålene der elevene skal diskutere, mener jeg kan knyttes til den rettferdighetsorienterte medborgeren, fordi flertallet av disse kompetansemålene krever at elevene har en analytisk og kritisk tilnærming, for eksempel i kompetansemålet der elevene skal kunne analysere sosiale forskjeller.

Oppsummering av kompetansemålene

Oppsummert er kompetansemålene i læreplanen for samfunnsfag klart preget av liberale, individorienterte tendenser. I all hovedsak dreier kompetansemålene seg om å ha kunnskap om, kunne redegjøre for eller identifisere. Dette vitner om et klart fokus på individuell kunnskapsbygging, der elevene skal tilegne seg kunnskap om det demokratiske systemet, politiske partier, politiske problemstillinger osv. Kompetansemålene understreker at elevene skal være informerte, slik både idealtypen politisk informert medborgerskap og den personlig ansvarlige medborgeren understreker. Det er en klar overvekt av disse typene kompetansemål, men en del av dem legger også vekt på at elevene skal kunne diskutere, altså en noe mer fellesskapsbasert tilnærming, som kan knyttes til både det deliberative og det republikanske demokratisynet, samt til de sosialt orienterte medborgeridealene.

Undervisningsveiledning

I den danske læreplanen finnes en egen undervisningsveiledning som skal gi støtte og inspirasjon til læreren. Den beskriver forskjellige valg lærere kan gjøre i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av undervisningen, samt forklarer og gir eksempler ved sentrale deler av samfunnsfagets innhold. Siden denne veiledningen underbygger og eksemplifiserer læreplanen, vil det være relevant å gjøre en analyse også av denne. I det følgende vil jeg derfor trekke frem og analysere relevante deler av denne undervisningsveiledningen, spesielt de delene som er knyttet til undervisningsmetoder.

Tilretteleggelse, gjennomførelse og evaluering av undervisningen

I veiledningen beskrives blant annet arbeidsformer i faget. Her legges det mye vekt på samarbeidende arbeidsformer, der eleven skal ha anledning til å delta. Klassedialog og gruppearbeid trekkes frem som eksempler på metoder, og disse skal bidra til å danne elevenes sosiale forståelse (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 36). Her finnes det tydelige deliberative trekk, der samtale, dialog og det å lære seg å kommunisere er sentralt. Videre beskrives undervisningsformer; også her legges det mye vekt på undervisning som fremmer dialog- og samtaleferdigheter. Klassebasert dialogisk undervisning trekkes igjen frem som en viktig undervisningsform til felles diskusjoner der elevene kan trene på å saklig delta i en demokratisk debatt. Her vektlegges med andre ord at elevene skal lære seg en diskursetikk og spilleregler for demokratisk deltakelse og debatt, slik det deliberative demokratisynet legger vekt på. I tillegg blir rollespill eller simuleringer foreslått som en måte å utfordre elevenes

holdninger og til å utvikle deres evne til å se en sak fra flere sider (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 40). Igjen ser vi det deliberative perspektivet tydelig.

Når det gjelder arbeidsformer og undervisningsformer sett i lys av idealtypiske forståelser av utdanning til demokratisk medborgerskap, er det de sosialt orienterte som er mest tydelige. Både den deltakende medborgeren, sosialt intelligent medborgerskap og den rettferdighetsorienterte medborgeren legger vekt på å erfare og praktisere demokrati, uttrykke meninger i samspill med andre, samt ha forståelse og respekt for andres synspunkter. I undervisningsveiledningen heter det at for eksempel rollespill der elevene skal drive politisk debatt knyttet til politiske partier, vil bidra til å trene på politisk argumentasjon, og ta stilling til samfunnsmessige problemstillinger (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 40).

Tverrfaglige emner og problemstillinger

Lærerens undervisningsveiledning beskriver også hvordan det skal arbeides med tverrfaglige emner og problemstillinger. I første del av dette, behandles prosjektarbeid og problemorientering. I niende klasse har elevene et obligatorisk prosjektarbeid. Det kan foregå i samfunnsfag alene, eller som et tverrfaglig prosjekt. Her kommer det frem at elevene skal lage sin egen problemstilling, og arbeide selvstendig med denne. Det legges vekt på den undersøkende, undrende delen av det å arbeide med et tema, slik både idealtypen rasjonelt autonomt medborgerskap og den rettferdighetsorienterte medborgeren legger vekt på. Spesielt legger rasjonelt autonomt medborgerskap vekt på at man må drive selvstendig tenkning, slik det fremgår i beskrivelsen av arbeidet med denne prosjektoppgaven. Undervisningsveiledning beskriver fire faser prosjektarbeidet kan deles opp i, der de tre første fasene kan knyttes til disse idealtypene. I første fase er nysgjerrighet og undring sentralt, i andre fase skal elevene formulere problemstilling, avgrense oppgaven og samle inn informasjon, mens fase tre dreier seg om selve produksjonen av oppgaven. I alle disse delene vektlegges den selvstendige tenkningen og det å undre seg over sammenhenger (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 52-53), slik de to idealtypene legger vekt på.

Når det gjelder demokratisyn, er det deliberative perspektivet tydelig i denne delen av undervisningsveiledningen. For eksempel handler den en fjerde og siste fasen i prosjektarbeidet om presentasjon og evaluering. Her blir det å lære av hverandre og å kommunisere med resten av klassen sentralt, slik som det deliberative demokratisynet vektlegger. «Meningsutveksling», «refleksjon» og «klasseråd» er ord som er sentrale i dette synet, og som blir viktig i denne fasen

av prosjektarbeidet. I beskrivelsen av prosjektarbeid og problemorientering fremgår det også at samfunnsfag er et fag der det skal diskuteres kontroversielle problemstillinger, samt diskusjon rundt andre politiske eller moralske uenigheter (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 52). Å lære seg å samtale og ha en rasjonell og saklig diskusjon rundt slike temaer trekkes frem som viktig. Dette er også sentralt i det deliberative demokratisynet.

Videre i undervisningsveiledningen beskrives det hvordan det skal arbeides med kilder og kildekritikk, samt kritisk tenkning. Det kommer frem at det i samfunnsfag skal arbeides med å skjerpe elevenes tilnærming til kilder når de selv søker eller blir presentert for informasjon, og at ny teknologi stiller krav til elevenes kritiske sans (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 52-53). Når det gjelder kritisk tenkning, beskriver undervisningsveiledningen det som en forutsetning for å kunne delta i demokratiet, og defineres slik:

Kritisk tenkning betyr, at man er i stand til at forholde sig analytisk og ta reflekteret stilling til forskjellige typer av problemstillinger, også når der blir stillet spørsmålstegn ved det, man selv umiddelbart tror, er riktig og sant. Det betyr også, at man er i stand til at stille spørsmålstegn ved det, der betraktes som givne sandheter, og at man er i stand til at se en sak fra flere sider og vekte forskjellige argumenter. Endelig medfører kritisk tenkning, at eleven kan bruke en faglig analyse til at underbygge sin kritikk. Perspektivskifte, som en ferdighet i at kunne se andre menneskers perspektiv på samfunnsmessige og verdimessige forhold, er likeledes et væsentlig element i faget. (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 53)

Disse elementene knyttet til både kildekritikk og kritisk tenkning fordrer at elevene kan være kritiske til sosiale, økonomiske og politiske strukturer, slik det beskrives om «gitte sannheter», og hva man umiddelbart tror er riktig og sant. Dette er helt sentralt i idealtypen den rettferdighetsorienterte medborgeren. Også det å kunne se en sak fra flere samfunnsmessige og verdimessige forhold er viktig i denne idealtypen. Man skal kunne fremme sine egne meninger, samtidig som man skal ha respekt for andres. Denne beskrivelsen av kritisk tenkning kan også knyttes til rasjonelt autonomt medborgerskap, som også legger vekt på selvstendig og rasjonell tenkning, men det kritiske perspektivet, altså kritikken mot etablerte sosiale, økonomiske og politiske strukturer, er tydeligst i den førstnevnte idealtypen.

Oppsummering undervisningsveiledning

Sammenlignet med kompetansemålene er undervisningsveiledningen mer sosialt og kritisk orientert. Det deliberative demokratisynet, med vektlegging av samtale, samtaleferdigheter og kommunikasjon, er klart til stede. Undervisningsveiledningen fokuserer på at undervisningen skal bidra til at elevene øves opp i kommunikative og sosiale ferdigheter, for eksempel gjennom klasseromsdialog eller gruppearbeid. Elevene skal også lære seg å ha respekt for andres meninger, slik flere av de sosialt orienterte idealtypene vektlegger. I tillegg blir kritisk tekning og problemorientert arbeid trukket frem som kjernepunkter i samfunnsfaget. Elevene skal være nysgjerrige, undre seg, formulere egne problemstillinger, samt lære seg å presentere og formidle fagstoff. Videre vektlegger undervisningsveiledningen det systemkritiske perspektivet, slik særlig idealtypen den rettferdighetsorienterte medborgeren fremhever. Elevene skal stille spørsmål ved gitte sannheter og være i stand til å se en sak fra flere sider. I tillegg til kritisk tekning rettet mot samfunnets strukturer og gitte sannheter, skal elevene lære seg kildekritikk. Når elevene henter inn informasjon, må den vurderes med tanke på avsenders hensikter og hvordan ny teknologi i dag kan bidra til å spre desinformasjon.

Samtaleferdigheter, kildekritikk og systemkritikk fremstår som viktig i undervisningsveiledningen. Men i kompetansemålene er ikke disse perspektivene like fremtredende. Her er det å kunne beskrive, ha kunnskap om og redegjøre for sentrale kompetansemål. Det er med andre ord et språk mellom kompetansemålene og undervisningsveiledningen i fagheftet for samfunnsfag.

Oppsummerende refleksjoner og perspektiver på den danske læreplanen

I det følgende vil jeg se funnene fra analysen av den danske læreplanen i lys av blant annet kritikken av utviklingen av de danske læreplanene, som ble gjort rede for i kapittel 3. Stemmer denne kritikken overens med dagens læreplan, eller har det skjedd endringer? Jeg vil trekke frem relevante funn fra min analyse, samt se disse i sammenheng med tidligere litteratur om betraktninger av læreplanutviklingen i Danmark.

Liberale og individorienterte kompetansemål

Som jeg avsluttet med i forrige delkapittel, finnes det et sprik mellom undervisningsveiledningen og kompetansemålene. Det er naturlig å tenke at undervisningsveiledningen og kompetansemålene ville representere de samme demokratisynene og medborgeridealene, fordi undervisningsveiledningen i prinsippet bare skal utdype og eksemplifisere sentrale deler av samfunnsfagets innhold. Likevel er de to delene ganske forskjellige. Det samme gjelder samfunnsfagets formål og identitet. Formålet med faget og fagets kompetansemål er også noe sprikende. Det er en tendens til at kompetansemålene er mye mer individuelt orienterte, samt preget av det liberale demokratisynet, mens de andre delene av læreplanen i større grad preges av mer sosiale og kritiske perspektiver. Det skal imidlertid understrekes at en del av kompetansemålene også kan knyttes til refleksjon, kritisk tenkning og samhandling. Hovedtendensen er likevel klart individualistiske og liberale tendenser. Hva har dette spriket mellom de ulike delene av læreplanen å si for demokratiopplæringen?

Bruken av den danske læreplanen vil ha stor innvirkning på hvordan undervisningen konkret foregår i klasserommet. Om lærerens undervisning i stor grad er målstyrt, vil kompetansemålenes innhold ha stor betydning for elevenes demokratiopplæring. Kompetansemålene er de bestanddelene i læreplanen som enklest kan brukes til å måle elevenes kompetanse. Når kompetansemålene i den danske læreplanen i stor grad preges av individuell kunnskapstilegnelse, gjennom formuleringer som «ha kunnskap om» eller «redegjøre for», er det fare for at mange av de andre og viktige perspektivene forsvinner. Ser man på læreplanen som helhet, finnes flere av de kritiske og sosiale synene, men hvis det er kompetansemålene lærerne tar utgangspunkt i når de planlegger undervisningen, vil demokratiopplæringen kunne bli mangelfull og ensidig.

I den danske læreplanen finnes det overordnede kompetansemål for hvert kompetanseområde, som blir konkretisert og utypet i flere underkompetansemål. Også når det gjelder disse overordnede målene, og de mer konkrete, finnes det et sprik. I de overordnede målene skal elevene «ta stilling til» ulike problemstillinger, og de oppfordrer også til handling. For eksempel skal de innenfor politikk ta stilling til politiske problemstillinger lokalt og globalt og komme med forslag til handlinger (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 8). Dette kompetansemålet krever en dypere, og mer kritisk tilnærming enn hva de konkrete kompetansemålene legger opp til. Vi ser også tydelig at det overordnede målet oppfordrer til deltakelse og handling, noe som er mindre fremtredende i de konkrete målene for politikkområdet. Det samme kan sies om forholdet mellom overordnet og konkrete kompetansemål for hovedområdet sosiale og kulturelle forhold. Det overordnede målet sier at elevene skal kunne ta stilling til og handle i forhold til sosiale og kulturelle sammenhenger og problemstillinger (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 8), mens de konkrete kompetansemålene i liten grad oppfordrer til handling og deltakelse. Det er naturlig at elevene trenger konkret kunnskap om et emne for å kunne ta stilling til noe, delta og handle. Men det er likevel problematisk at de konkrete kompetansemålene undervisningen ikke oppfordrer til dette.

Forventningene til lærerne kan gjøre at undervisningen blir målstyrt. Forventningene påvirkes ifølge Nielsen av konkurransestatens motiv om økonomisk utvikling, og kompetanser, ferdigheter og kunnskap blir det sentrale ved utdanningen. Nielsen skriver at i konkurransedemokratiet vil utdanningssystemet fokusere på å utvikle visse kompetanser og ferdigheter hos elevene som gjør dem i stand til å bidra til å skape økonomisk vekst. Dette virker som å være viktigere enn det å danne elevene til å bli demokratiske medborgere. Verdigrunlaget det undervises i preges også av tanken om at utdannelsessystemets oppgave er å kvalifisere elevene til arbeid. Nielsen mener derfor at menneskesynet i konkurransestaten er individualistisk (Nielsen, 2015, s. 103-104), og i skolesammenheng viser dette seg ved at elevene blir lært opp i og testet i kompetanser som er egennyttige. Disse individualistiske tendensene ser vi tydelig i læreplanens kompetansemål. Kompetansemålene gjenspeiler i stor grad de individualistiske og liberale perspektivene, der kunnskap om valgsystemet, partier, økonomi osv. er klart viktig. Nielsen hevder at styringen i konkurransestaten ikke lenger foregår gjennom dannelse til medbestemmelse, men gjennom kompetanseutviklende utdanning. Han understreker imidlertid at dannelse ikke er helt forsvunnet fra utdannelsessystemet, men at det har skjedd en forskyvning fra dannelse til utdanning (Nielsen, 2015, s. 104). Som nevnt

oppfordrer de overordnede kompetansemålene for de ulike kompetanseområdene spesifikt til handling og deltakelse, men det er problematisk at dette ikke gjenspeiles i de konkrete kompetansemålene som brukes til å strukturere og planlegge undervisningen som foregår i klasserommet. Læreplanen oppfordrer til aktiv deltakelse og medborgerskap i andre deler av læreplanen, som i de overordnede kompetansemålene, og i samfunnsfagets formål der det står at de skal kunne delta kvalifisert og engasjert i samfunnet, men Nielsen hevder at dette blir sekundært i konkurransestatens perspektiv (Nielsen, 2015, s. 104). Det målbare, altså kompetansemålene, blir viktigere i opplæringen enn de delene av læreplanen som er mindre målbare, men som likevel er en helt sentral del av opplæringens mandat.

Knud Illeris skriver i sin bok «Læring i konkurrencestaten», i likhet med Nielsen, om utfordringene ved at skolen drives med incentivene fra konkurransestatens. Konkurransesevnen skal kunne fremmes gjennom en utbygging av utdannelsessystemet, men i forbindelse med dette oppstår det utfordringer. Illeris skriver følgende om konkurransestatens og læring:

... tre grunnleggende fejltagelser, der alle er karakteristiske for konkurrencestatens manglende forståelse for, hvordan mennesker fungerer, når der ikke lige er tale om økonomiske forhold. Den ene er, at beslutningstagerne har haft svært ved at skelne mellem uddannelse og læring – det, som de har anset for at være forbedringer af uddannelser, har langt fra altid medført bedre læring. Den anden er, at målinger har fået en afgørende betydning for uddannelsernes indretning og drift, uden at der tages hensyn til, at det målelige dermed opprioriteres på bekostning af alt det, som ikke kan måles, men som alligevel har mindst lige så stor betydning, både økonomisk og menneskeligt. Og den tredje er, i forlængelse heraf, en manglende forståelse for betydningen af den læring, der drejer sig om personlig og identitetsmessig udvikling. (Illeris, 2014a, s. 208-209)

Illeris problematiserer her den målstyrte og snevre utdanningen skolen vil bli preget av om man kun ser på læring som oppnåelse av kompetanser og kunnskap som kan måles. Den læringen som ikke kan måles, blir mindre viktig. Et slikt syn kan gjøre demokratiutdanningen mangelfull og hindre de mulighetene man har for å legge til rette for aktiv, demokratisk deltakelse. Spesielt gjelder dette elevenes muligheter til å utvikle seg personlig og identitetsmessig, slik Illeris understreker. Når noe ikke er målbart og ikke kan formuleres i konkrete kompetansemål, står det i fare for å bli marginalisert i opplæringen. Dette er ifølge Nielsen et problem med den læringsmålstyrte undervisningen (2015, s. 116).

Funnene mine om ulikheter mellom de forskjellige delene av læreplanen har blitt påpekt av andre tidligere. Skovmand diskuterer spesifikt den manglende koblingen mellom skolens

formål og læreplanene for fag. Målene for fagene ville man naturlig tenke at skal bidra til å innfri folkeskolens formål, men Skovmand mener at denne koblingen er vanskelig å oppdage. Han trekker blant annet frem at ord som «medborgerskap» eller «medborger» ikke finnes i *Forenklede fælles mål*, dagens læreplan. Ordet folkestyret er heller ikke å finne i de konkrete kompetansemålene (Skovmand, 2016, s. 148-149), bare i andre deler, slik som folkeskolens og samfunnsfagets formål. En slik uteblivelse av sentrale ord i de konkrete kompetansemålene, som representerer verdier som er grunnleggende i demokratiet, kan føre til at verdiundervisning og dannelse til aktivt medborgerskap svinner hen fra undervisningen, ifølge Skovmand. En manglende kobling mellom folkeskolens og samfunnsfagets formål til de konkrete læringsmålene, skaper utfordringer. Han er svært kritisk til at læringsmålene ikke blir midler til å oppnå skolens formål om aktiv deltakelse og demokratisk dannelse, men at de heller blir brukt til å innfri fragmenterte ferdighetsmål (Skovmand, 2016, s. 151).

Majoritetskultur i læreplanen?

Sørensen skriver i sin artikkel «Paradox of Liberalism: Citizenship Education in Denmark» om hvordan han mener demokrati- og medborgerskapsutdanningen har blitt brukt som et verktøy for å assimilere etniske minoritetselever inn i den danske majoritetskulturen. Hans funn er gjort gjennom analyse av skolelovgivningen, viktige politiske dokumenter og av transkripsjoner fra høringer i det danske parlamentet fra slutten av 1990-tallet frem til 2009. Men ser vi tendenser til dette i den gjeldende danske læreplanen?

Som det fremgår av analysen, finnes det trekk i læreplanen der den danske kulturen blir trukket frem som den mest sentrale. For eksempel står det i folkeskolens formål at elevene skal bli fortrolige med dansk kultur og historie. Likevel er det vanskelig å avgjøre hva som ligger i dette. Betyr det at det kun finnes én dansk kultur, eller kan den danske kulturen romme flere kulturer? Dette blir ikke utdypet i formålet, og det er dermed vanskelig å si noe mer spesifikt om dette. Ellers vitner ikke analysen av læreplanen for samfunnsfag mye om monokulturalisme. Naturligvis blir *Danmark* eller *dansk/danske* nevnt flere ganger, men dette fremgår som naturlig, da det er det danske politiske systemet som er det nærmeste for elevene, og dermed viktigst at elevene blir fortrolige med. Det er med andre ord vanskelig å få øye på et slikt ønske om assimilering i dagens læreplan for samfunnsfag.

Likevel betyr ikke dette at et slikt syn ikke finnes i læreplanen. Det kan derfor være hensiktsmessig å trekke frem læreplanen for *Kristendomskundskap*, som også er et sentralt fag i demokrati- og medborgerskapsutdanningen i Danmark. Denne læreplanen vil ikke bli

analysert slik som læreplanen for samfunnsfag, men jeg vil trekke frem noen perspektiver som er relevante for demokrati- og medborgerskapsutdanningen. Kristendoms-kunnskap er et obligatorisk fag i den danske folkeskolen fra 1.-9.klasse (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a, s. 23), i motsetning til samfunnsfag som er et fag bare i folkeskolens 8. og 9.klasse.

I dette fagets formål står det følgende i stk. 2: «Eleverne skal tilegne sig viden om kristendom i historisk og nutidig sammenheng samt om de bibelske fortællinger og deres betydning for værdigrundlaget i vores kulturkreds. Derudover skal eleverne på de ældste klassetrin opnå viden om andre religioner og livsopfattelser (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a). Her kommer det tydelig frem at kristendommen og de bibelske fortellingene har en viktig betydning for det danske verdigrunnlaget. Når det gjelder andre religioner og livssyn, skal ikke elevene lære om dette før de siste skoleårene. Et så lite fokus på andre religioner i de første årene i folkeskolen kan vitne om en smal forståelse av dansk kultur og verdigrunnlag. Her legges det opp til at kristendom og kristendommens fortellinger er de som i stor grad legger rammer for hva slags verdigrunnlag man har i Danmark.

Når det gjelder folkeskolens formål, gir fagformålet for kristendoms-kunnskap en forlengelse og utdypelse av punktet om at elevene skal bli fortrolige med dansk kultur og historie. Her kommer det frem følgende:

I folkeskolens formål fremgår det, at undervisningen skal gjøre elevene fortrolige med dansk kultur og historie og give dem forståelse for andre lande og kulturer. I forlængelse heraf angiver formålet for kristendoms-kunnskap, at eleverne skal tilegne sig viden om kristendom i historisk og nutidig sammenheng samt om andre religioner og livsopfattelser. Eleverne skal derudover kunne identificere grunnleggende verdier i kulturen ud fra centrale bibelske fortællinger (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a, s. 25).

Her blir det også tydelig at kristendom er den klart viktigste religionen i det danske samfunnet, og også det viktigste i hva som ligger i *dansk kultur og historie*. De grunnleggende verdiene i kulturen skal elevene identifisere ut i fra sentrale bibelske fortellinger, ikke ut i fra andre religioner eller livsopfattelser. De kristne verdiene er de som skal bli bevart og overført til elevene i den danske folkeskolen. Videre i utdypelsen av fagets formål kommer det frem at Danmark også blir preget av andre religioner og livsopfattelser (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a, s. 25), og at disse også skal være sentrale i undervisningen, men det er klart størst fokus på kristendom, bibelske fortellinger og kristne verdier. Dette

fokuset ser vi også i fagets kompetanserområder, som er delt inn i livsfilosofi og etikk, bibelske fortellinger, kristendom, og ikke-kristne religioner og andre livsoppfattelser. Det overordnede kompetansemålet etter 9.klasse innenfor bibelske fortellinger lyder som følger: «Eleven kan tolke grunnleggende verdier ud fra centrale bibelske fortellinger (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a, s. 28)». Det overordnede kompetansemålet etter 9.klasse for ikke-kristne religioner og andre livsoppfattelser fremgår slik: «Eleven kan forholde sig til hovedtanker og problemstillinger i de store verdens-religioners og livsopfattelsers oprindelse, historie og nutidige fremtrædelsesformer» (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a, s. 28). Når vi sammenligner disse to områdene ser vi at grunnleggende verdier kan finnes i de sentrale bibelske fortellingene. Når det gjelder ikke-kristne religioner gjelder ikke det samme. Dette kan sees på som noe problematisk, da det kun er de kristne, bibelske fortellingene som skal legge rammen for grunnleggende verdier i det danske samfunnet. Dermed kan det sies at kristendoms-kunnskap i stor grad har en smal forståelse av hva som ligger i danske verdier. Slik viser læreplanen for dette faget i større grad enn læreplanen for samfunnsfag et majoritetskultursyn, som tidligere har blitt kritisert av blant annet Sørensen og Haas.

Kapittel 6: Funn og analyse – norsk læreplan

Den norske læreplanen, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*, består av en overordnet del som beskriver de sentrale verdiene og prinsippene for grunnopplæringen, i tillegg til læreplaner for fag. Den overordnede delen utdyper verdigrunnlaget i formålsparagrafen, og består av en innledning, selve formålsparagrafen og tre kapitler med følgende navn: *Opplæringens verdigrunnlag*, *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, og *Prinsipper for skolens praksis*. I dette kapittelet vil jeg analysere sentrale deler av den overordnede delen, samt læreplanen for samfunnsfag, i lys av demokratisyn og medborgeridealer. I den overordnede delen analyseres formålet med opplæringen, *Opplæringens verdigrunnlag* og *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Analysen av læreplanen for samfunnsfag deles inn i to deler. Først analyseres læreplanens første del, *Om faget*, og deretter analyseres kompetansemålene.

Formålet med opplæringen

Formålet med opplæringen uttrykkes gjennom opplæringens formålsparagraf. I sin helhet lyder den slik:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og fremtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding.

Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast. (Opplæringsloven § 1-1, referert i Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3)

Demokratisyn

Jeg vil begynne med å ta for meg formålsparagrafen i lys av de ulike demokratisynene. De første delene av formålet er i stor grad preget av kommunitaristiske tendenser. Det at opplæringa skal gi elevene «historisk og kulturell innsikt» vitner tydelig om dette. Videre står det at opplæringa skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Det allmenndannende aspektet blir også tydelig gjennom at elevene skal ha kunnskap og forståelse for «den nasjonale kulturarven». Ord som dette er typiske kjennetegn på det kommunitaristiske demokratisynet, der felles referanserammer, kultur og tradisjon står helt sentralt. Det nasjonale, allmenndannende aspektet kommer dermed tydelig frem i skolens formålsparagraf.

Videre finnes det også flere formuleringer som kan vitne om et republikansk syn på demokrati og demokratiopplæring. I tillegg til at opplæringen skal bygge på kristen og humanistisk tradisjon, er likeverd, solidaritet, og verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn, noe opplæringen skal bygge på. Her ser vi i større grad et noe mer åpent og bredt verdigrunnlag. Dette vises også i avsnitt tre, der det refereres til at opplæringa, i tillegg til å bidra til forståelse av den nasjonale kulturarven, skal bidra til forståelse også av «vår felles internasjonale kulturtradisjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Disse formuleringen kan vi kalle demokratiske grunnverdier, som kan knyttes til den republikanske forståelsen av demokrati. Disse kommer også klart frem der det beskrives at opplæringa skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Dette kan skilles fra det kommunitaristiske synet i den form at det er plass til flere ulike kulturer, livsformer og kulturer i det republikanske synet.

Det republikanske og kommunitaristiske synet er i stor grad dominerende i formålsparagrafen, men det finnes også noen formuleringer som vitner om deliberative tendenser. Blant annet skal opplæringa bidra til å «utvide kjennskapen til» og «forståelsen av», samt at elevene og lærlingene skal utvikle «kunnskap» og «ferdigheter» for å kunne «delta i arbeid». Disse formuleringene beskriver hvordan elevene må utvikle individuelle ferdigheter og kunnskaper, noe som er typiske kjennetegn for det liberale synet på demokrati og medborgerskap. Fokuset på personlig autonomi og utvikling av ferdigheter som er nyttige for å kunne delta i senere arbeidsliv vitner klart om et liberalt demokratisyn. Avslutningsvis kan vi se noe som kan vitne

om deliberativt perspektiv, ved at elevene skal ha rett til medvirkning. Dette synet er imidlertid ikke like tydelig som de andre demokratisynene i formålsparagrafen.

Medborgeridealer

Når det gjelder medborgeridealer, er de individuelt orienterte de mest fremtredende. Ord og formuleringer som «innsikt», «utvide kjennskapen til», og «utvikle kunnskap» er eksempler som representerer de individorienterte medborgeridealene. Flere av disse formuleringene kan knyttes til Stray og Sætras idealtipe politisk informert medborgerskap, da denne fordrer at elevene har kunnskap og innsikt i politikk, nyheter osv. Andre formuleringer som det at elevene skal bli i stand til å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet vitner også om et individuelt fokus. Samtidig kan det også knyttes til Westheimer og Kahnes personlige ansvarlige medborger, fordi denne vektlegger å opptre ansvarlig og pliktoppfyllende i samfunnet. Integritet, hardt arbeid og selvdisciplin er alle karaktertrekk som representerer denne idealtypen. Børhaug er kritisk til hvordan Ludvigsenutvalget la opp til det han mener er en avpolitisert individualisme i demokratiutdanningen. Ludvigsenutvalgets anbefalinger ble i stor grad innført i den nye læreplanen, og dermed er Børhaugs tanker relevante å diskutere. Han mener at demokratiutdanningen er individualistisk i den forstand at den tenderer mot det han kaller en smal minimumsdeltaking, altså valgdeltakelse og deltakelse avgrensa til det man har egennytte av, for eksempel å kunne delta i arbeidslivet (Børhaug, 2017, s. 15). Videre kan også det å ha «rett til medvirkning» sees på som en individuell rettighet, samt at skolen skal fremme danning og lærelyst kan peke i retning av at elevene skal utvikle sin karakter, slik den personlig ansvarlige medborgeren legger vekt på. Imidlertid er det noe utfordrende å plassere slike formuleringer innenfor en idealtipe, fordi flere av disse tydeligere uttrykker hva *skolen* skal fremme, enn hva eller hvordan *elevene* skal lære, mens idealtypene i stor grad sier noe om idealene for hvordan elevene skal være eller opptre.

Likevel finnes det også formuleringer der det er tydeligere hva elevene skal lære, slik som at de skal lære å tenke kritisk. Dette kan knyttes både til Stray og Sætras idealtipe rasjonelt autonomt medborgerskap og Westheimer og Kahnes rettferdighetsorienterte medborger, fordi de begge legger vekt på selvstendig, kritisk tenkning. Men fordi det ikke blir utdypet noe mer om hvordan og hva denne kritiske tekningen skal inneholde er det ikke mulig å si noe om hvilken av de to idealtypene den minner mest om. Idealtypene som legger vekt på sosiale og

kollektive prosesser er omtrent ikke til stede i formålet, da ord som samarbeid, samtale, dialog osv. ikke brukes i formålsparagrafen.

Opplæringens verdigrunnlag

Opplæringens verdigrunnlag bygger på formålsparagrafen og består av seks delkapitler, der menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etiske bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet, samt demokrati og medvirkning blir beskrevet.

Demokratisyn

En del av formålsparagrafen gjentas i dette kapitlet, blant annet om verdisyntet som bygger på kristen og humanistisk tradisjon, samt ulike religioner, livssyn og menneskerettighetene. I kapitlet blir det beskrevet at disse verdiene må få betydning for den enkelte elev gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3). Verdiene blir her brutt ned i individuelle ferdigheter for hver elev, noe som kjennetegner det liberale demokratisynet. Videre beskrives menneskeverdet, hvor det liberale perspektivet er dominerende. «Alle mennesker er like mye verdt», «menneskerettighetene», «universelle verdier», og «likeverdige behandling» er eksempler på ord og uttrykk som kan knyttes til den liberale tankegangen. Helt sentralt i det liberale demokratisynet ligger det enkelte individs rettigheter og personlig frihet, noe som preger denne av opplæringens verdigrunnlag delen i stor grad. Videre står det at skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger knyttet til disse verdiene, som også er sentralt for det liberale synet. Ifølge dette synet skal skolen lære elevene kunnskap om deres rettigheter og hvilke muligheter de har for deltakelse i det demokratiske samfunnet (Christensen, 2015, s. 68). Dette kommer tydelig frem gjennom disse formuleringene.

I tillegg til det tydelige liberale perspektivet, har beskrivelsen av menneskeverdet også republikanske innslag. Likeledes som de universelle rettighetene blir beskrevet, blir mangfoldet av elever, opplevelsen av tilhørighet, og at ulikheter skal anerkjennes og verdsettes understreket. Selv om alle har de samme rettighetene, betyr det ikke at elevene er *like*. Her fremgår det at skolen skal sørge for at det er plass til ulike livsformer, verdiorienteringer og kulturer, slik det republikanske demokratisynet legger vekt på.

I verdigrunnlaget beskrives også identitet og kulturelt mangfold. Her kommer igjen det republikanske perspektivet til syne, der «inkluderende og mangfoldig felleskap» og «ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» er formuleringer som vitner om dette. Men også det kommunitaristiske perspektivet gjør seg gjeldende i denne delen av verdigrunnlaget. Blant annet står de at skolen skal gi elevene «historisk og kulturell innsikt og forankring» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4). Videre er formuleringer som «verdier», «tradisjoner», «kristen og humanistisk arv og tradisjon», «kulturarv», «felles referanserammer», «fellesskap», og «historisk sammenheng» ord og uttrykk som er typiske for den kommunitaristiske demokratiforståelsen.

Videre finnes det også her liberale trekk, blant annet ved at det understrekes at hver elev skal ivareta og utvikle sin egen identitet, bli trygge på eget ståsted, samt at de skal utvikle sin språklige identitet og bli trygge språkbrukere (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4-5). Dette er i stor grad utvikling av individuelle, personlige egenskaper, noe som kjennetegner det liberale synet på demokrati og medborgerskap. Likt som i delen om menneskeverdet er det deliberative demokratisynet det minst tilstedeværende. Eneste som kan trekkes til dette synet er at opplæringen skal bidra til at de kan bruke språk for å «kommunisere» og «knytte bånd til andre», og at «språk gir oss tilhørighet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4). Her kommer viktigheten av samtaleferdigheter frem, slik det vektlegges i det deliberative demokratisynet.

Selv om dette synet ikke har vært så tydelig i de første delene i opplæringens verdigrunnlag, tar det større plass i de neste delene. Både i delkapitlene *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*, *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, og *Respekt for naturen og miljøbevissthet*, er det deliberative synet mer til stede. I det deliberative synet vektlegges den rasjonelle, saklige samtalen, og skolen må være et rom for fri meningsutveksling. Disse meningene må være saklige, og innebærer at elevene må ha gode samtaleferdigheter, i tillegg til kunnskap om temaet man samtaler om. Elevene må gjennom skolen utvikle sitt kunnskaps- og ferdighetsnivå for å kunne delta kvalifisert i den offentlige debatten (Loftager, referert i Christensen, 2015, s. 71). En slik kvalifisert deltakelse krever at elevene er øvet i kritisk tenkning. I verdigrunnlaget kommer det frem at elevene «skal kunne vurdere kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap skal utvikles», samt «forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 6). Disse formuleringene kan knyttes til det deliberative perspektivet i den forstand at den saklige, rasjonelle debatten fordrer en kritisk stillingtaking til ulike emner som skal diskuteres. Denne

samtalen og diskusjonen som er så sentral i det deliberative perspektivet krever at partene i samtalen er underlagt krav, en diskursetikk, der partene uttaler seg riktig i den gitte konteksten, og at de er oppriktige i det de sier (Habermas, referert i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). Dette krever kritisk tenkning, slik læreplanen i denne delen vektlegger. I delkapitlet som beskriver skaperglede, engasjement og utforskertrang kommer det deliberative perspektivet til uttrykk ved ord og formuleringer som «evne til å stille spørsmål», «samarbeid», og «uttrykke seg på ulike måter». I delkapittel 1.5 *Respekt for naturen og miljøbevissthet* trekkes det også frem at globale klimaendringer, forurensing og tap av biologisk mangfold er utfordringer som må løses i fellesskap.

I disse tre delkapitlene er også forekomsten av det det liberale synet på demokrati og medborgerskap tydelig. Blant annet skal elevene få en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning, utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger, samt gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 6). Å utvikle «forståelse» og «evner», og «bli fortrolig med», handler i stor grad om utvikling av individuelle, personlige kompetanser som kjennetegner det det liberale synet. Videre er «den enkeltes personlige utvikling», «danning og identitetsutvikling», «bruk av egne skapende krefter», og «kunnskap om» formuleringer som er knyttet til personlig utvikling og identitetsdannelse, typisk for det liberale demokratisynet. Den personlige, uavhengige utviklingen er helt sentral, fordi den personlige autonomien og den enkelte individs rettigheter er det viktigste i det liberale perspektivet.

Til slutt vil jeg ta for meg delkapittel 1.6 *Demokrati og medvirkning*. Her er det republikanske perspektivet klart mest fremtredende. Blant annet fremgår det i denne delen at «opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 7). Videre står det følgende: «Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 7). Demokratiske grunnverdier, respekt for tros- og ytringsfrihet, og aktiv deltakelse er faktorer som er helt sentrale i den republikanske demokratiforståelsen. «Mangfold», å jobbe «mot fordommer og diskriminering», og «demokratisk deltakelse og medvirkning» er andre ord som blir nevnt i dette delkapitlet som kjennetegner det republikanske synet. Ifølge dette synet skal ikke skolen være et moralsk prosjekt, men heller fremme noen grunnleggende, demokratiske

verdier. Dette kommer tydelig frem i disse formuleringene. Det skal være plass til forskjellige moralske, kulturelle og religiøse verdier i samfunnet (Christensen, 2015, s. 69). «Demokratisk deltakelse» og «demokrati i praksis» er også sentralt i dette delkapitlet, noe som er helt sentralt i det republikanske synet på demokrati og medborgerskap. Overfører man tankene fra republikansk demokrati til skolen vil målet være at elevene skal bli aktive medborgere, noe som understrekes her, blant annet ved at de skal ha reell innflytelse og påvirke det som angår dem, i tillegg til «å få erfaring med og praktisere ulike former for demokratiske deltakelse og medvirkning (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8).

Demokrati i praksis kan også knyttes til det deliberative synet, og også andre ord og formuleringer vitner om deliberativt demokratisyn i dette delkapitlet. Det skal skapes rom for «samarbeid», «dialog» og «meningsbrytning», praktisering av demokratisk deltakelse i «elevråd», og «elevenes stemmer skal bli hørt» i skolen. Kollektive prosesser knyttet til samtale og dialog kjennetegner det deliberative demokratisynet, og det fremgår at det å bli hørt er viktig både her og nå, men også som en forberedelse for å bli ansvarlige samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8). Å kunne delta kvalifisert i samfunnet, og at skolen skal være et rom for fri meningsutveksling, er noen av de viktigste målene for skolen sett ut i fra et deliberativt perspektiv (Christensen, 2015, s. 71).

Medborgeridealer

Når det gjelder medborgeridealer, er det i all hovedsak de individuelt orienterte som er mest dominerende, og som er å finne i alle delkapitlene under opplæringens verdigrunnlag. I alle delkapitlene er fokuset på individuell kunnskapstilegnelse sentralt. Formuleringer som «formidling av kunnskap» og utvikling av «holdninger og kompetanse», «skolen skal formidle kunnskap», elevene skal «gis likeverdige muligheter», elevene skal «ivareta og utvikle sin identitet», elevene skal «få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser», «opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere», at de «utvikler sin språklige identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3-5) er eksempler på hvordan medborgeridealene politisk informert medborgerskap kommer til syne i opplæringens verdigrunnlag. Individuell kunnskap er tydelig. Den personlig ansvarlige medborgeren er også reflektert i verdigrunnlaget, spesielt i delkapittel 1.3 *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*, og i 1.5 *Respekt for naturen og miljøbevissthet*. Når det gjelder etisk bevissthet står det blant annet dette: «Etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske. Opplæringen skal utvikle elevenes evne til å foreta etiske

vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 6). Den personlig ansvarlige medborgeren søker etter å opptre ansvarlig og handler om å bygge karakter, integritet og selvdisiplin. Dette er tydelig i det ovennevnte sitatet. Å gjøre etiske vurderinger og være et ansvarlig menneske handler i stor grad om å bygge individuell karakter. I delkapittelet om miljøbevissthet står det at elevene skal «utvikle respekt for naturen», at skolen skal «bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet», samt at «etisk bevissthet» er nødvendig for å finne miljøvennlige løsninger (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 7). Her ser vi samme tendens; elevene skal lære seg å opptre ansvarlig, disiplinert og å bygge karakter og holdninger rundt miljøbevissthet og respekt for naturen.

Selv om de individuelt orienterte medborgeridealene knyttet til kunnskap og karakterbygging er de mest fremtredende, finnes det også formuleringer som vitner om et noe mer kritisk perspektiv i opplæringens verdigrunnlag. Ord og uttrykk som *ta* «selvstendige valg», «reflektere over», «stille spørsmål», «utforske og eksperimentere», «og ta egne bevisste valg» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4-8) kan knyttes til medborgeridealene rasjonelt autonomt medborgerskap og den rettferdighetsorienterte medborgeren. Spesielt er det kritiske synet, noe opplagt, til stede i delkapittel 1.3 *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Her kommer det blant annet frem at skolens skal bidra til at elevene «utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning», og at «evne til å reflektere og gjøre vurderinger» er viktig. Spesielt legger medborgeridealet rasjonelt autonomt medborgerskap fokus nettopp på det autonome, selvstendige. Dette er tydelig i dette delkapittelet. Men andre formuleringer vitner om at elevene skal oppøves i å være kritiske til etablerte strukturer, slik den rettferdighetsorienterte medborgeren vektlegger. Følgende sitat viser tydelig dette:

Hvis ny innsikt skal vokse frem, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 6)

Her kommer det systemkritiske perspektivet til syne, hvilket er kjernen i medborgeridealet den rettferdighetsorienterte medborgeren. Den kritiske tenkningen handler ikke bare om å reflektere selvstendig, men også å være kritisk til etablerte strukturer og problemer. En annen faktor som skiller de to idealtypene fra hverandre, er at idealtypen rasjonelt medborgerskap er mer

individuell orientert, mens den rettferdighetsorienterte medborgeren legger vekt på kommunikasjon. Men om den kritiske tenkningen skal gjøres i samarbeid med andre eller ikke er det spesifisert i opplæringens verdigrunnlag.

Til slutt er det viktig å nevne at også de sosialt orienterte medborgeridealene er reflektert i opplæringens verdigrunnlag. Formuleringer som å «ytre seg fritt», «samhold», «kommunisere og knytte bånd til andre», at «språk gir oss tilhørighet», at elevene skal utvikle «evnen til å uttrykke seg på ulike måter», at «samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap», og at utfordringer knyttet til klimaendringer må «løses i fellesskap» kan knyttes til både sosialt intelligent medborgerskap og den deltakende medborgeren, da begge vektlegger interaksjon mellom mennesker, deltakelse og å uttrykke meninger i samspill med andre. Disse sosiale medborgeridealene kommer tydeligst til uttrykk i delkapittel 1.6 *Demokrati og medvirkning*. Her dominerer de over de andre individuelt og kritisk orienterte idealtypene. «Aktiv deltakelse» og «demokrati i praksis» er stikkord som kjennetegner denne delen i stor grad. Det kommer frem at samarbeid, dialog og meningsbrytning, mulighet til å delta i beslutningsprosesser, at elevenes stemme må bli hørt, og at demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet er sentralt. I tillegg skal skolen være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis og har «reell innflytelse til å påvirke det som angår dem» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 7-8). Begge de to sosialt orienterte medborgeridealene legger vekt på disse prinsippene: at elevene må erfare og praktisere demokrati og at de skal delta aktivt og uttrykke meninger i samspill med andre. Både Stray og Sætra, og Westheimer og Kahne, tok utgangspunkt i Dewes fokus på demokrati som livsform og deltakelse i kollektive prosesser i sine formuleringer av medborgeridealene (Dewey, referert i Sætra & Stray, 2019a, s. 23; Westheimer & Kahne, 2004, s. 4).

Oppsummering av Opplæringens verdigrunnlag

Samlet sett er det liberale demokratisynet det mest tilstedeværende i opplæringens verdigrunnlag. Eksempler på formuleringer som kan knyttes til dette synet, finnes i alle delkapitlene. Fokuset på utvikling av kunnskap og ferdigheter er sentralt. Spesielt dominerer det liberale synet på demokrati og medborgerskap i delkapittel 1.1 om menneskeverdet. I dette delkapittelet er også det republikanske perspektivet tydelig, noe det også er i flere andre delkapitler, spesielt i 1.6 om demokrati og medvirkning. Å slutte opp om og respektere de grunnleggende demokratiske verdiene, å se viktigheten av mangfoldet, samt at elevene skal få reell innflytelse og delta aktivt, kjennetegner denne delen. Videre er også det deliberative synet

på demokrati og medborgerskap tilstede i noen grad, spesielt i delene 1.3 *Kritisk tenkning og etisk bevissthet* og 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Her er det å sentrale elementer at elevene skal reflektere og gjøre seg opp selvstendige tanker, stille spørsmål og uttrykke seg på ulike måter. I tillegg fremmer delkapittel 1.6 samarbeid, dialog, og at elevenes stemme skal bli hørt i skolen. Dette er også sentralt i det deliberative demokratisynet. Det kommunitaristiske perspektivet forekommer i liten grad, men er dominerende i delkapittel 1.2 *Identitet og kulturelt mangfold*. Her fremgår det at felles referanserammer er viktig, og at skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring.

Analyserer man opplæringens verdigrunnlag ut fra medborgeridealer, er det de individuelt orienterte, med fokus på kunnskapstilegnelse og karakterbygging, som er dominerende. Formuleringer som vitner om dette kan finnes i alle delkapitlene. Dette kan knyttes til ulike formuleringer, som at elevene skal bli trygge språkbrukere, at de skal utvikle sin egen identitet, gis likeverdige muligheter, tilegne seg kunnskap om menneskerettigheter, eller at de skal få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. I tillegg til mange eksempler som kan knyttes til de individuelt orienterte medborgeridealene, finnes det eksempler på et mer kritisk perspektiv som kan knyttes til medborgeridealene rasjonelt autonomt medborgerskap og den rettferdighetsorienterte medborgeren, som begge legger vekt på selvstendig og kritisk tenkning. Spesielt ser vi dette i del 1.3 *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Både det å bruke fornuften på en rasjonell måte for å undersøke, og å være kritisk til etablerte ideer, kommer frem i denne delen. Til slutt er også de sosialt orienterte medborgeridealene til stede, spesielt i 1.6 *Demokrati og medvirkning*. Elevene skal delta, erfare og praktisere demokrati, og ha reell innflytelse over hva angår dem.

Prinsipper for læring, utvikling og danning

Prinsippene for læring, utvikling og danning sier noe om hvordan skolene skal løse det doble oppdraget med både danning og utdanning. Denne delen av den overordnede læreplanen består av fem deler: *Sosial læring og utvikling*, *Kompetanse i fagene*, *Grunnleggende ferdigheter*, *Å lære å lære*, og til slutt *Tverrfaglige temaer*. De tverrfaglige temaene er kalt *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap*, og *Bærekraftig utvikling*.

Demokratisyn

I all hovedsak preges også denne delen av overordnet del av sterke liberale tendenser. Det er tegn til dette i alle delkapitlene, spesielt fra del 2.2 og videre. Her står det blant annet at «Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 10). Grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, samt individuelle kompetansemål, er noe som kjennetegner det liberale synet på demokrati. Dette legges det også vekt på når det i 2.2 *Kompetanse i fagene*, står beskrevet hva dybdelæring skal gi elevene : «Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 10). I 2.4 *Å lære å lære* ser vi også tydelig det individuelle fokuset, der elevene skal «forstå», bli «bevisst egne læringsprosesser», og at dette fører til «selvstendighet». I tillegg understrekes det her at elevene skal «reflektere over egen læring, forstå egne læringsprosesser», samt at de skal «tilegne seg kunnskap på selvstendig vis» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 11). Også når det tverrfaglige emnet *Demokrati og medborgerskap* beskrives, finnes det noen liberale tendenser. Elevene skal tilegne seg «kunnskap om» demokratiet, «individets rettigheter», og «få innsikt i demokratiets ulike former og uttrykk». Sentralt i det liberale synet er nettopp tilegnelse av kunnskap om det politiske og demokratiske systemet og om individets rettigheter og muligheter.

Etterfulgt av liberale tendenser, finnes det også mange formuleringer som kan knyttes til det deliberative demokratisynet. Spesielt kommer dette til uttrykk i 2.1 *Sosial læring og utvikling*. Her fremgår det at den sosiale læringen i skolen er svært viktig, og at denne i stor grad henger sammen med den faglige læringen. «Dialog», «kommunikasjon», «samarbeid», «ytre egne meninger», «lytte til andre» og «argumentere *for egne syn*» er ord og uttrykk vi finner i dette delkapitlet, og som er typiske kjennetegn for det deliberative synet på demokrati og medborgerskap. I delkapittel 2.2 *Kompetanse i fagene* finnes det også formuleringer som kan knyttes til deliberasjon. Blant annet står det i definisjonen av kompetanse at kompetanse innebærer forståelse og «evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9). Å reflektere er en sentral del av det å kunne drive saklig og rasjonell samtale og diskusjon, noe det legges vekt på i det deliberative synet. Videre står det også at «sosiale og språklige ferdigheter» er sentralt i det å tilegne seg kompetanse i fagene. Dette er kompetanser som er viktige for å kunne delta i diskusjoner, både i skolen, og i samfunnet generelt. Å sørge for et høyt ferdighetsnivå hos elevene er viktig for at de skal ha muligheten til å delta i den

offentlige samfunnsdebatten. Ellers står det i beskrivelsen av *Demokrati og medborgerskap* som tverrfaglig emne at elevene må «lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 12). Dette er også viktige deler av å trene opp ferdighetsnivået knyttet til rasjonell diskusjon og samtale.

Selv om det som nevnt finnes noen liberale og deliberative tendenser i beskrivelsen av det tverrfaglige emnet *Demokrati og medborgerskap*, er det det republikanske demokratisynet som dominerer her. I de andre delkapitlene er de omtrent fraværende, men her beskrives det tverrfaglige temaet som sentralt for å forstå demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler. I tillegg står det at opplæringen skal gi elevene forståelse for menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. Dette er demokratiske grunnverdier som det er særlig viktig at elevene omfavner, ifølge det republikanske perspektivet. Videre står det følgende:

Individene har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgerne bruker rettighetene til politisk deltakelse og utforming av det sivile samfunnet. Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge. (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 12)

Understrekingen av deltakelse er her tydelig. Et omfattende engasjement og at elevene tilslutter seg idealet om å bli aktive medborgere kjennetegner det republikanske medborgerskapsidealet, slik det fremgår i det ovennevnte sitatet. Det kommer frem at demokratiet må videreutvikles, og at deltakelse derfor er avgjørende. Forståelsen av demokrati er åpen ved at det står at elevene skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 12). En slik formulering legger ikke premisser for hva og et demokrati er og hvordan det skal se ut. Derfor er det nærliggende å kalle denne demokratiforståelsen for republikansk. Dette åpner for at elevene, altså de kommende demokratiske medborgerne, kan se demokratiets variasjoner. Denne demokratiforståelsen var også å finne i formålet med samfunnsfag i den danske læreplanen.

Medborgeridealer

Igjen er det de individuelt orienterte medborgeridealene, med fokus på kunnskaper og ferdigheter, som forekommer hyppigst, slik det også er i opplæringens verdigrunnlag. Ord og formuleringer som kan knyttes til disse to medborgeridealene, politisk informert medborgerskap og den personlig ansvarlige medborgeren, er reflektert i alle delkapitlene. Begreper og formuleringer som «god dømmekraft», «utvikle bevissthet om egne holdninger», «ta ansvarlige livsvalg», og «handle etisk og miljøbevisst» forekommer i flere av delkapitlene. Det peker i retning av et ideal om en personlig ansvarlig medborger. Å opptre med integritet og selvdisiplin, samt å utvikle sin egen identitet og holdninger, fremstår som viktig. I tillegg kommer fokuset på kunnskap klart frem ved at elevene skal «kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier» osv., «beherske et mangfold av strategier», samt få «kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler». Dette vitner om et ønske om at elevene skal bli informerte medborgere som etter endt grunnskole skal ha utviklet et bredt kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag. Også de grunnleggende ferdighetene, som er videreført fra forrige læreplan, vitner om et ønske om et sett basisferdigheter det er spesielt viktig at elevene utvikler i løpet av skolegangen. Disse betraktes som en basis for all læring i fagene, og for utvikling av egen identitet.

Selv om de individuelt orienterte medborgeridealene dominerer, finnes det også deler av prinsippene som peker i retning av et noe mer sosialt perspektiv. Spesielt gjør de sosialt orienterte medborgeridealene seg tydelig i delkapittel 2.1 *Sosial læring og utvikling*, noe som er naturlig da denne delen beskriver hvordan skolen skal bidra til elevenes sosiale læring. Her står det skrevet at skolen skal fremme «kommunikasjon og samarbeid», noe som skal gi elevene «trygghet til å ytre egne meninger», evnen til å «håndtere uenighet» og «søke løsninger i fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 9). Andre eksempler som kan knyttes til de sosialt orienterte medborgeridealene finner vi delkapittel 2.5 *Tverrfaglige temaer*. Der kommer det frem at disse temaene handler om sentrale samfunnsutfordringer som «krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 12). Denne oppfordringen til aktiv deltakelse kommer spesielt godt frem i beskrivelsen av det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*, der det fremgår at skolen skal bidra til at elevene blir aktive medborgere og at de skal kunne videreutvikle demokratiet. Denne oppfordringen kan knyttes til både Stray og Sætras idealtipe

sosialt intelligent medborgerskap og Westheimer og Kahnes deltakende medborger, da de begge fordrer deltakelse, spesielt i samarbeid med andre.

Det er også tegn til de kritisk orienterte medborgeridealene i beskrivelsen av prinsippene. I delkapittel 2.2 *Kompetanse i fagene* står det blant annet at «Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 10), og at etisk vurderingsevne og utvikling av holdninger henger sammen med dette. I beskrivelsen av læringsprosessen står også refleksjon sentralt. Elevene skal «tilegne seg kunnskap på selvstendig vis», og de skal «forholde seg kritisk til kunnskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 11). Begge de to kritisk orienterte medborgeridealene legger vekt på rasjonell og selvstendig tenkning, slik det fremgår i disse eksemplene. Også i beskrivelsen av det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* kommer det frem at elevene må øve opp evnen til kritisk tenkning, samt respektere og håndtere ulike meninger, slik det spesielt legges vekt på i Westheimer og Kahnes idealtipe den rettferdighetsorienterte medborgeren.

Oppsummering av Prinsipper for læring, utvikling og danning

Likt som i *Opplæringens verdigrunnlag* er det det liberale demokratisynet, og de individuelt orienterte medborgeridealene med fokus på individuell kunnskapstilegnelse som er de mest fremtredende. Formuleringer som kan knyttes til det liberale demokratisynet er å finne i alle delkapitlene. Eksempler på dette er at elevene skal forstå fakta og begreper, og understrekingen av individets rettigheter. De individuelt orienterte medborgeridealene er også å finne i store deler av denne delen av overordnet del, der formuleringer knyttet til å utvikle bevissthet om egne holdninger og å ta ansvarlige livsvalg peker i retning av idealet om at elevene skal bli personlig ansvarlige medborgere. Viktigheten av kunnskapstilegnelse, for eksempel ved at de skal ha kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, er formuleringer som kan knyttes til at elevene ved endt utdanning skal være *informerte* medborgere. Videre er også vektleggingen av samtale, sosial læring og kommunikasjon tydelig i prinsippene. Det deliberative synet, samt de sosialt orienterte medborgeridealene, gjør seg gjeldende spesielt i delkapittel 2.1 *Sosial læring og utvikling*. Det å lytte til andre, argumentere for egne syn, samarbeide, og å ha sosiale og språklige ferdigheter er eksempler på dette. Videre finnes det også tendenser til et noe mer kritisk ideal i prinsippene. Spesielt finner vi dette i delkapittel 2.2 og 2.4, der evne til refleksjon, selvstendig kunnskapstilegnelse og kritisk tenkning blir trukket frem. Den rasjonelle, selvstendige tenkningen er viktig i begge de kritisk orienterte medborgeridealene. Til slutt er også det republikanske demokratisynet noe til stede. Dette synet

er tydeligst i beskrivelsen av det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*. Oppfordringen til aktiv deltakelse i samfunnet og politikk, samt at elevene må kjenne til de demokratiske grunnverdiene som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet, er typiske for det republikanske demokratisynet.

Samfunnsfag – Om faget

Læreplanen for samfunnsfag består av to deler. Den første delen, *Om faget*, beskriver fagrelevans og sentrale verdier, fem kjerneelementer, hvordan de tre tverrfaglige temaene skal forstås i samfunnsfag, samt hva de grunnleggende ferdighetene innebærer i faget. Jeg vil begynne med å ta for meg den første delen i lys av demokratisyn og medborgeridealer.

Demokratisyn

Både i de sentrale verdiene, kjerneelementene og de tverrfaglige temaene fokuseres det på å forstå sammenhenger, få innsikt i ulike temaer, og bli bevisste på egen identitet og identitetsutvikling. Elevene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter, få kunnskap om demokratiet, kunnskap om sammenhenger mellom natur og samfunn osv. (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det liberale demokratisynet er tydelig her. I ett av kjerneelementene i samfunnsfag, *Identitetsutvikling og fellesskap*, fremgår det at elevene skal forstå seg selv, hvordan man utvikler egen identitet, og hvordan dette blir påvirket av geografiske, historiske og nåtidige forhold. Den personlige utviklingen står sentralt i det liberale synet, og kommer frem her. Også de grunnleggende ferdighetene er et tegn på liberalistisk demokratisyn. De grunnleggende ferdighetene kan i seg selv sees på som liberale da de er inkludert i læreplanen for å sikre at elevene lærer seg viktige ferdigheter i alle fag. Å utforme og arbeide med tekster, formidle og presentere kunnskap og informasjon, å kunne bruke tidslinjer og målestokk, å bruke digitale verktøy med mer er ferdigheter som nevnes i de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5). Samlet er det et klart fokus på både kunnskaps- og ferdighetsutvikling, og identitetsutvikling også i denne delen av læreplanen for samfunnsfag.

Ord og formuleringer som deltakende og engasjerte medborgere og aktivt medborgerskap med bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold, vitner også om et republikansk demokratisyn (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Når det gjelder kjerneelementet *Demokratiforståing og deltaking* står det at elevene skal erfare demokrati i praksis i skolen, som en forutsetning for å kunne påvirke samfunnsutforming

(Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Også i forståelsen av det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgarskap* kommer det republikanske perspektivet frem, ved at samfunnsfaget skal bidra til at elevene får innsikt i demokratiske verdier og prinsipper og vise aktivt medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4). Dette ligger i kjernen av den republikanske demokratiforståelsen. Å ta vare på demokratiske grunnverdier og ha respekt og toleranse for mangfold kommer også tydelig frem i det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*.

I beskrivelsen av samfunnsfaget er fokuset på samarbeid og meningsutveksling også noe til stede. Formuleringer som vitner om det deliberative demokratisynet er å finne i de tre tverrfaglige temaene, der det å ta ulike perspektiv, håndtere meningsbrytning, reflektere over og drøfte ulike dilemmaer kommer frem. I tillegg er det deliberative demokratisynet fremtredende i de grunnleggende ferdighetene, spesielt når det gjelder de muntlige. Her står det følgende: «Munnlege ferdigheter i samfunnsfag inneber å kunne lytte til, tolke, formulere og fremje meiningar, gi respons og diskutere med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4). Men også i flere andre grunnleggende ferdigheter kommer det deliberative perspektivet til syne, for eksempel når det gjelder digitale ferdigheter. Der trekkes det frem at elevene skal kunne kommunisere og samarbeide, spesielt digitalt. Slik kommunikasjon må sies å være en svært viktig form for kommunikasjon i dagens digitaliserte samfunn, og at læreplanen også legger vekt på slik kommunikasjon er viktig.

Det kommunitaristiske synet er her, i likhet med de andre delene av læreplanen, lite vektlagt. Forpliktende verdier, holdninger og normer er lite kommunisert. De eneste holdningene og verdiene som nevnes, er toleranse, likeverd og respekt. Disse mener jeg i større grad kan knyttes til det republikanske synet da dette kan tolkes som noen av de viktigste demokratiske grunnverdiene vi har i samfunnet.

Medborgeridealer

Også i den første delen av læreplanen for samfunnsfag er det de individuelt orienterte medborgeridealene som er mest fremtredende. Fokuset på kunnskapstilegnelse gjennom å forstå sammenhenger, utvikle kunnskap om ulike temaer, og få innsikt i samfunnsfaglige temaer vitner klart om et sterkt kunnskapstrykk, noe som kan knyttes spesielt til Stray og Sætras medborgerideal om å være en politisk informert medborger. Men også det å være en personlig ansvarlig medborger kommer frem i den første delen av læreplanen for samfunnsfag. Særlig

handler dette om utvikling av egen identitet og å opptre ansvarlig og pliktoppfyllende i samfunnet. Dette fremgår særlig i formuleringer fra beskrivelsen av de sentrale verdiene. Der heter det at elevene skal få utforske sin egen identitet, bli bevisste på hvordan vi er skapt av, men også skaper historie, og at samfunnsfaget skal bidra til den enkeltes identitetsutvikling og styrke elevenes selvforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). I tillegg kommer dette perspektivet godt til syne i beskrivelsen av det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. Identitetsutvikling, å gjøre gode livsvalg og kunne håndtere personlige utfordringer knyttet til seksualitet, økonomi, utenforskap osv. er sentralt i dette tverrfaglige temaet.

Mer interessant er det at de kritisk orienterte medborgeridealene ser ut til å fremkomme oftere i denne delen av læreplanen enn i den overordnede delen. Kritisk tenkning blir trukket frem i de sentrale verdiene, i flere av kjerneelementene, i de tverrfaglige temaene, og spesielt i de grunnleggende ferdighetene. I kjerneelementene *Undring og utforskning*, og *Samfunnskritisk tenking og sammenheng* blir verb som «undre», «reflektere» og «vurdere» hyppig brukt. Blant annet står det at elevene skal vurdere kritisk om kildene de bruker er pålitelige og relevante. De skal også analysere maktrelasjoner og vurdere kunnskap fra ulike perspektiv og reflektere over menneskelige valg (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2-3). Dette krever i større grad en reflektert og *selvstendig* tenkning enn for eksempel det å «få innsikt i» eller å «kunne identifisere», formuleringer som nevnes andre steder i læreplanen. I beskrivelsen av det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgarskap* står det også at elevene må lære seg å tenke kritisk. Men aller tydeligst i de grunnleggende ferdighetene er de kritiske medborgeridealene. Her fremgår det blant annet at elevene skal kunne håndtere kompleks informasjon, vise til komplekse kilder, og innhente og analysere materiale. Å lese som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag blir beskrevet slik:

Å kunne lese i samfunnsfag inneber å utforske, tolke og reflektere kritisk over ulike historiske, geografiske og samfunnskunnskaplege kjelder. Vidare inneber det å finne informasjon og bevisst velje og velje bort ulike kjelder. Å lese inneberer å reflektere over korleis ståstad og perspektiv påverkar ulike kjelder, kjenne att argumentasjon og å skilje mellom meiningar, fakta og påstandar. Utviklinga av leseferdigheiter i faget går frå å bruke få og tilrettelagde kjelder til sjølv å finne og samanlikne informasjon i eit større mangfald av kjelder med større kompleksitet. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5)

Her vies omtrent hele beskrivelsen av denne grunnleggende ferdigheten til det å vurdere kilder på en kritisk måte. Man kan lese det slik at Utdanningsdirektoratet mener at lesing i samfunnsfag i aller høyeste grad handler om en kritisk tilnærming til det man leser. Men også når det gjelder å kunne regne og å ha digitale ferdigheter er det viktig med kildekritikk, slik det fremgår av læreplanen.

Også ord og formuleringer som kan knyttes til de sosialt orienterte medborgeridealene er noe til stede. «Aktivt medborgerskap», at elevene skal være «nysgjerrige og skapende sammen», lære å «samhandle» med andre, og at de skal få innsikt i hvordan «relasjoner og tilhørighet blir påvirket av samhandling med andre», er eksempler dette. I beskrivelsen av de tverrfaglige temaene er det å «drøfte dilemmaer», «håndtere meningsutbrytning», samt å «delta i demokratiske prosesser» sentralt. Dette er i stor grad målet med et sosialt intelligent medborgerskap – elevene skal delta, erfare og praktisere demokrati, samt lære seg å respektere andres meninger. Særlig kan beskrivelsen av muntlige ferdigheter knyttes til disse medborgeridealene (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4-5). De sosiale ferdighetene som å uttrykke egne meninger, og gi respons og lytte til andre, er viktig i denne grunnleggende ferdigheten.

Kompetansemål

Den andre delen av læreplanen for samfunnsfag består av kompetansemål etter 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn. Dette skiller samfunnsfaget i norsk kontekst og læreplan seg fra den danske læreplanen, der samfunnsfag kun er et fag for 8. og 9. trinn.

Demokratisyn

Ser man på alle klassetrinnene samlet, er det det liberale demokratisynet som gjenspeiles i flest av kompetansemålene. Spesielt er de dominerende for målene etter 7. og 10. trinn. Flertallet representerer individuelle kunnskapsmål der elevene skal «beskrive», «gi eksempler på», eller «reflektere over» ulike temaer. For eksempel skal de etter 7. trinn «beskrive sentrale hendinger som har ført frem til det demokratiet vi har i Noreg i dag og samanlikne korleis enkeltmenneske har høve til å påverke i ulike styresett» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Et annet eksempel er «reflektere over korleis kommersiell påverknad kan verke inn på forbruk, personleg økonomi og sjølvbilde» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Etter 10. trinn skal elevene kunne «gjøre greie for årsaker og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter, samt av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10). I

disse kompetansemålene ser vi eksempler på trekk som kan knyttes til det liberale demokratisynet, ved at elevene skal tilegne seg kunnskap *om* sentrale hendelser i utviklingen av demokratiet, samt mer individuell kunnskap som dreier seg om personlig utvikling.

Også det deliberative demokratisynet er å finne i kompetansemålene. Spesielt er dette tydelig etter de første klassetrinnene – mange kompetansemål etter 2. og 4. trinn kan knyttes til dette perspektivet. «Samtale om» ulike temaer blir brukt i mange kompetansemål, og det blir dermed tydelig at temaet det gjelder skal diskuteres i fellesskap. Etter 2. trinn skal elevene blant annet kunne «samtale om vennskap og tilhørsløse og hva som påverkar relasjonar» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6). Etter 4. trinn står det at eleven skal kunne «samtale om kvifor det oppstår konflikter i skule- og nærmiljøet, lytte til andre si mening og samarbeide med andre om å finne konstruktive løysingar» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). Her kommer det tydelig fram at elevene må øves i samtaleferdigheter og at de må lære seg å delta i samtalen på en saklig måte der de tar hensyn til andre. Men det deliberative perspektivet blir mindre fremtredende fra 7. trinn og utover. Etter 7. trinn finner vi eksempler på at de skal «samtale om» eller «presentere» noe i fire kompetansemål, så her forekommer det noe. Men etter 10. trinn er ord som samtale eller andre ord som vitner om meningsutveksling omtrent ikke å finne. Det eneste som kan knyttes til det deliberative perspektivet her er at elevene skal «presentere» noe. Men samtale, diskusjon og spillereglene for den er etter 10. trinn ikke tilstedeværende. Det er naturleg at ordet «samtale» brukes ofte på de lavere klassetrinnene, siden «reflektere» krever et høyt kognitivt nivå. Men det er et paradoks at de kollektive prosessene ikke vektlegges i disse kompetansemålene i det heile tatt. Refleksjon *kan* gjøres i fellesskap, men i kompetansemålene legges det ingen føringer for dette. Dette vil diskuteres nærmere i kapitlets siste del.

Noen kompetansemål kan også knyttes til det republikanske og det kommunitaristiske demokratisynet. Det republikanske er tydelig spesielt etter 7. trinn, der mangfold, likeverd og likestilling fremmes. Elevene skal kunne «drøfte kva likeverd og likestilling har å seie for eit demokrati, og utvikle forslag til korleis ein kan motarbeide fordommar, rasisme og diskriminering» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). I tillegg til fokuset på demokratiske grunnverdier, oppfordres det i dette kompetansemålet også til en aktiv deltakelse i arbeidet med å motarbeide fordommer osv. At elevene skal «utvikle forslag» fordrer at de støtter opp om de demokratiske grunnverdiene, samtidig som de engasjerer seg aktivt. Passiv mottakelse av kunnskap rekker ikke. Også etter 4. trinn finnes det kompetansemål som kan kobles til det

republikanske synet, for eksempel at eleven skal kunne «presentere menneskerettar og rettar barn har, og reflektere over kvifor desse rettane finst» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). Det kommunitaristiske er mindre representert enn det republikanske, men kan kobles til kompetansemålene der elevene skal beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag (etter 10. trinn), at de skal kunne beskrive kultur- og naturlandskap i Norge (etter 4. trinn), og at de skal kunne samtale om institusjoner og virksomheter i Norge (også etter 4. trinn). At det er snakk om norsk kontekst gjør at jeg vil knytte det til det kommunitaristiske demokratisynet, fordi dette vektlegger felles referanserammer og kulturelt fellesskap.

Medborgeridealer

I likhet med andre deler av læreplanen er det de individuelt orienterte medborgeridealene som gjør seg mest gjeldende også i kompetansemålene. Spesielt kan mange kompetansemål knyttes til idealtypen politisk informert medborgerskap. Det vises gjennom fremhevelsen av tilegnelse av kunnskap. For eksempel skal elevene etter 7. trinn kunne beskrive geografiske hovedtrekk i ulike deler av verden, drøfte hva likestilling og likeverd har å si for et demokrati, og gi eksempler på hva lover, regler og normer er og hva slags funksjon de har i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Etter 10. trinn skal elevene blant annet kunne sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønster og demografi. De skal gjøre greie for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter, og beskrive ulike dimensjoner ved bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10-11). Alle disse kompetansemålene viser et ønske om at elevene skal bli kunnskapsrike, informerte medborgere. Karakterbygging, som er typisk for den personlig ansvarlige medborgeren, er ikke like tydelig til stede som den har vært i andre deler av læreplanen.

Nesten like fremtredende som de individuelt orienterte medborgeridealene, er de kritisk orienterte idealtypene. Disse blir tydeligere jo eldre elevene blir, noe som er naturlig da det kreves mer refleksjon av eldre elever enn av de yngste. Men allerede fra 2. trinn finner vi eksempler på kompetansemål som kan reflektere disse medborgeridealene. Elevene skal kunne «samtale om korleis ulike kjelder, inkludert kart, kan gi informasjon om samfunnsfaglege spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6). Fremhevingen av kildekritikk fortsetter også i kompetansemålene for de andre trinnene, og etter 4. trinn skal de kunne søke etter informasjon i ulike kilder, men også vurdere hvor nyttig informasjonen er. Etter 7. trinn skal de kunne

reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersielt budskap, samt sammenligne hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema. Etter 10. trinn skal elevene blant annet reflektere over hvordan algoritmer, ensretta kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7-8, 10). Her uttrykkes en gradvis økning av refleksjonsnivå rundt kritisk vurdering av datamateriale og kilder. Men også andre kompetansemål kan knyttes til de kritisk orienterte medborgeridealene. Svært mange kompetansemål, med økende forekomst desto eldre elevene er, innledes med «reflektere over». Etter 7. trinn skal elevene for eksempel kunne reflektere over hva det vil si å bruke dømmekraft, og reflektere over variasjon i identitet, seksuell orientering og kjønnsuttrykk. Enda flere eksempler på slike kompetansemål finnes etter 10. trinn. Blant annet skal de reflektere over hvilke aktører som har makt i samfunnet, reflektere over hvordan digital deltakelse og samhandling påvirker samfunnsdebatten, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og handlinger kan forebygges (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10-11). Å reflektere krever noe mer av elevene enn at de kun skal tilegne seg kunnskap. Refleksjon fordrer rasjonell, selvstendig tenkning, slik særlig medborgeridealet rasjonelt autonomt medborgerskap vektlegger. Utdanning til rasjonelt autonomt medborgerskap er en form for utdanning *for* demokrati – det er ikke tilstrekkelig med kun kunnskaper om ulike temaer (Sætra & Stray, 2019a, s. 22). Skolen må legge til rette for at elevene kan bruke sine autonome og rasjonelle ferdigheter. Dette er tydelig i kompetansemålene, særlig etter 7. og 10. trinn. Men kritisk tenkning slik den rettferdighetsorienterte medborgeren legger vekt på, der systemkritikk er sentralt, er i mye mindre grad fremtredende i kompetansemålene. Hvilke konsekvenser får dette for elevenes utvikling av kritisk tenkning? Dette vil diskuteres i neste delkapittel.

De sosialt orienterte medborgeridealene er reflektert i noen grad i kompetansemålene, men blir mindre og mindre synlig jo eldre elevene blir. Både etter 2. og 4. trinn går mange av kompetansemålene ut på å samtale om ulike temaer, for eksempel vennskap, digital samhandling, identitet, felleskap og mangfold. Noen eksempler på sosialt orienterte kompetansemål finnes også etter 7. trinn. For eksempel skal elevene kunne samtale om sentrale endringer i livsgrunnlag og teknologi, og om menneske- og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 6-9). Ellers er det lite oppfordring til deltakelse i kompetansemålene, med unntak av et kompetansemål der elevene skal «(...) utvikle forslag til korleis ein kan vere med på å motverke utfordringa [bærekraftig utvikling] og korleis samarbeid mellom land kan bidra» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Etter 10. trinn er ordet «presentere» det eneste som kan knyttes til de sosialt orienterte medborgeridealene. Det står at elevene skal kunne «presentere

funn ved bruk av digitale verktøy» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10), men om denne presenteringen skal skje muntlig og i dialog med andre er ikke spesifisert. Oppfordring til deltakelse, slik begge de sosialt orienterte medborgeridealene vektlegger, er også omtrent ikke tilstedeværende i kompetansemålene etter 10. trinn. Det eneste målet som kan knyttes til deltakelse er at elevene skal kunne «presentere tiltak for meir berekraftige samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10).

Oppsummering av læreplanen for samfunnsfag

I likhet med den overordnede delen er det liberale demokratisynet dominerende i både den første delen, *Om faget*, og i kompetansemålene for faget. Også det republikanske og deliberative synet er noe representert i den første delen av læreplanen for samfunnsfag. Det republikanske er spesielt tydelig i kjerneelementet *Demokratiforståing og deltaking*, men også i beskrivelsen av de sentrale verdiene for faget. Det deliberative perspektivet kommer tydelig frem i de grunnleggende ferdighetene, spesielt i beskrivelsen av de muntlige ferdighetene. Det kommunitaristiske synet er i likhet med den overordnede delen svært dempet. Blant kompetansemålene er flertallet som nevnt individualiserte kunnskapsmål som kan knyttes til det liberale demokratisynet. Men flere kompetansemål formuleres med ord som kan kobles til det deliberative synet. Tydeligst er dette i målene for de yngste trinnene, mens dette i stor grad har avtatt når vi kommer til målene etter 10. trinn. Noen mål kan også knyttes til det republikanske synet. Det kommer klarest frem i målene etter 7. trinn. Et fåtall kompetansemål kan knyttes til det kommunitaristiske synet, spesielt når det er snakk om det norske velferdssamfunnet eller politiske systemet.

Når det kommer til medborgeridealene er også de individuelt orienterte de mest dominerende i læreplanen for samfunnsfag. I den første delen er kunnskap og ferdigheter sentralt, men også det å utvikle egen identitet og karakter. I kompetansemålene er denne personlig ansvarlige medborgertypen mindre fremtredende, men kunnskapsfokuset består. Videre er det mange formuleringer knyttet til kritisk tenkning og refleksjon, både i den første delen og i kompetansemålene. Men i begge deler begrenser den kritiske tenkningen seg i stor grad til å handle om kildekritikk, og refleksjon over *noen* temaer. Det systemkritiske perspektivet er vanskeligere å få øye på. Noen formuleringer kan også knyttes til de sosialt orienterte medborgeridealene. Men i kompetansemålene blir dette mindre og mindre synlig jo eldre elevene blir.

Oppsummerende refleksjoner og perspektiver på den norske læreplanen

I det følgende vil jeg oppsummere og reflektere over funnene fra analysen av den norske læreplanen, og knytte disse til tidligere forskning og perspektiver på norsk læreplanutvikling, som det ble redegjort for i kapittel 3.

Liberal og individorientert læreplan

I likhet med den overordnede delen av læreplanen, er også læreplanen for samfunnsfag i stor grad preget av liberale og individuelt orienterte formuleringer. Dette gjelder både den delen som beskriver faget og kompetansemålene. Fokuset på tilegnelse av *kunnskap og ferdigheter* er helt sentralt. Hvilke konsekvenser har dette? Det kan tenkes at dette kan gå på bekostning av andre faktorer som ikke er direkte målbare, slik som sosiale ferdigheter, allmenndannelse, politisk mestringstro og identitetsutvikling.

Skolen har som kjent et dobbelt samfunnsmandat – den skal bidra til både utdanning og danning. Men forholdet mellom de to er ikke uproblematisk, og funnene i analysen tyder på at utdanningsmandatet får en relativt stor plass. Dette støtter den generelle tendensen man har sett de seneste årene: at skolen i stor grad har blitt mer og mer målstyrt. Økende grad av internasjonalisering preger norsk skole, og internasjonale institusjoner som OECD, FN og UNESCO har fått en sterk påvirkning på hvordan vi skal forstå kunnskap. Etter innføringen av PISA-testene i 2001, og resultatene fra disse, har kunnskapsforståelsen i norsk skole i stor grad blitt tilpasset OECDs kunnskapsforståelse. Hovdenak og Stray hevder at dette er problematisk fordi OECDs tester er utformet etter økonomiske teorier snarere enn pedagogikk (Hovdenak & Stray, 2015, s. 42). OECDs mål handler i stor grad om økonomisk vekst og konkurransedyktighet i et stadig mer internasjonalt samfunn, og disse premisene ligger til grunn også for kunnskapsutviklingen. I tillegg er målbarhet og overvåking av kunnskap sentralt for å sikre denne konkurransedyktigheten. Det hevdes på bakgrunn av dette at det skjer en forskyvning fra danning til utdanning fordi målet med utdanningen i større grad blir at den nasjonale konkurranseevnen skal styrkes i internasjonal sammenheng (Hovdenak & Stray, 2015, s. 43). Sjøberg (2014) mener at internasjonaliseringen av skolen, og PISA-testene spesifikt, overstyrer skolens brede dannelsesmandat. Han hevder at samfunnsansvar, solidaritet og allmenndannelse forsvinner til fordel for læringstrykk og testskår. I tillegg viser han til at PISA-skår korrelerer negativt med bruk av utforskende undervisning i naturfag, som er et av

PISA-fagene (Sjøberg, 2014, s. 33-35). Dette er problematisk hvis slike undervisningsmetoder utgår til fordel for undervisning som trener opp elevene i kunnskap som er viktige for de internasjonale testene. Noe av den samme tendensen finner Zhao og Meyer (referert i Hovdenak & Stray, 2015, s. 126). De argumenterer for at høy måloppnåelse på internasjonale tester reflekterer et skolesystem der uavhengighet og kreativ tenkning ser ut til å være fraværende, og høy skår heller viser underdanighet og lydighet. Dette er en interessant bemerkning.

Politisk mestringstro

Analysen min av læreplaner kan ikke si noe om hva som faktisk skjer i klasserommet med tanke på utvikling av ulike kvaliteter og kompetanser, men disse perspektivene på internasjonalisering av skolen gir noen viktige bemerkninger. Ut fra analysen ser vi at de sosiale ferdighetene ser ut til å tillegges mindre vekt jo eldre elevene blir. Dette er særlig interessant med tanke på hva vi vet om politisk mestringstro og elevenes senere deltakelse i demokratiet. Studien til Ødegård og Svagård, basert på analyser av ICCS-undersøkelsen fra 2016, viser at den viktigste faktoren for å mobilisere norske elever til fremtidig politisk deltakelse er å styrke deres tro på egne meninger, altså å styrke deres politiske mestringstro. Samtidig viser det seg at kunnskapen om demokratiet har en liten betydning for elevenes syn og tro på seg selv som fremtidige aktive medborgere. Denne undersøkelsen viser at det er svært viktig at skolen er en politisk sosialiseringarena. Ødegård og Svagård mener studien viser at opplæringen til demokratisk deltakelse og aktivt medborgerskap må handle om noe mer enn bare læringsaktivitet knyttet til det representative valgdemokratiet. Videre foreslår de at fagfornyelsen må legge til rette for deltakende undervisningsformer, fordi dette vil styrke elevenes politiske mestringstro (2018, s. 44). Men ser vi på de konkrete kompetansemålene i samfunnsfag, spesielt for 10. trinn, legges det lite vekt på sosiale ferdigheter, meningsutveksling og deltakelse. Nå skal det understrekes at det er høy metodefrihet i Fagfornyelsen – læreplanen gir ikke spesifikke betingelser på hvilke metoder som skal brukes i undervisningen. I tillegg skal det understrekes at jeg ikke har sett spesifikt på hva som skjer i klasserommet, så det finnes muligheter for at lærerne *kan* ta i bruk deltakende og sosiale undervisningsmetoder. Problemet er hvis det blir et for sterkt fokus på målstyring – å nå de konkrete læreplanmålene – uten at man bruker *hele* læreplanen og ser verdien av også andre kvaliteter og ferdigheter som ikke er målbare på samme måte som kunnskap. Vi vet at lærerne i stor grad bruker kompetansemålene i sin planlegging av undervisningsaktiviteter, og at de i stor grad er styrende for undervisningen (Sætra & Stray, 2019b). Å ikke bruke læreplanen som helhet kan være problematisk i forbindelse med opplæring til demokratisk medborgerskap.

Selektiv kritisk tenkning

Et annet interessant funn er at det kritiske perspektivet ser ut til å være noe mer til stede i læreplanen for samfunnsfag enn i den overordnede delen. Både i den første delen, «Om faget», samt i kompetansemålene, er det mange formuleringer som dreier seg om særlig kildekritikk. I tillegg krever mange av kompetansemålene at elevene skal kunne *reflektere* over ulike temaer. Men temaene de skal reflektere over, handler i liten grad om å være kritiske til etablerte strukturer, maktforhold, norsk demokrati, politikk osv. Det systemkritiske perspektivet er svært begrenset i læreplanen for samfunnsfag, med unntak av beskrivelsen av kjerneelementet *Samfunnskritisk tenking og sammenheng*, der det er beskrevet at maktrelasjoner skal analyseres og at kunnskap og fenomener må vurderes fra ulike perspektiv. I kompetansemålene finnes det ingen formuleringer av mål knyttet til systemkritikk. De aller fleste formuleringene som kan knyttes til de kritisk orienterte medborgeridealene er generelle oppfordringer til kritisk tenkning eller spesifikt knyttet til kildekritikk. Den kritiske tenkningen som den rettferdighetsorienterte medborgeren vektlegger, er med andre ord ikke tydelig i kompetansemålene.

Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen og Aas argumenterer for at hvilket samfunnsfaglig innhold vi velger å tenke kritisk rundt, er vesentlig for å kunne delta aktivt. Det er fordi denne ferdigheten bare kan utvikles i møte med samfunnet og viktige nøkkelspørsmål i tiden (2019, s. 16,27). For at elevene skal utvikle evne til kritisk tenkning er det med andre ord avgjørende at de har fagstoff å tenke kritisk rundt, og systemkritikk er en viktig del av slik tenkning. Også Børhaugs tanker om at demokratiopplæringen må knyttes til det virkelige demokratiske samfunnet, utenfor skolen, er viktige her. Børhaug (2017) argumenterer for at opplæringen til demokrati og medborgerskap må knyttes til de demokratiske institusjonene, ikke bare til deliberasjon og samarbeid i skolesammenheng. Blant annet trekker han frem at elevene må få en realistisk forståelse av hvordan demokratiet fungerer. Det er ikke slik at alle kan si hva de mener og bli tatt hensyn til (Børhaug, 2017, s. 8). Å tenke kritisk rundt samfunnets demokratiske institusjoner er viktig for å lære seg hvordan demokratiet *faktisk* fungerer.

Børhaug har også gjort analyser av norske lærebøker, der blant annet det norske demokratiet i liten grad blir gjenstand for kritisk vurdering. Han finner at lærebøkene i samfunnsfag oppfordrer til kritisk tenkning, men kun i noen retninger og perspektiver, og ikke andre (Børhaug, 2014, s. 440). For eksempel kritiseres diskriminering, forurensing og diktatur i andre

land, men sentrale politiske, rettslige og økonomiske institusjoner, unnlates kritikk (Børhaug, 2017, s. 9). Dette kaller han selektiv kritisk tenkning.

En slik selektiv kritisk tenkning er også å finne i den norske læreplanen. Det er helt tydelig at kritisk tenkning vektlegges, og flere steder i læreplanen trekkes det frem at dette er svært viktig. Blant annet inneholder kompetansebegrepet, slik det blir beskrevet i Overordnet del, også nå kritisk tenkning. Men hva skal elevene ha et kritisk blikk på? Kildekritikk er tydelig representert i læreplanen, og elevene skal også *reflektere over* svært mange temaer etter hvert som de blir eldre og når et høyere kognitivt nivå. Men å være kritiske til usynlige maktforhold, samfunnsstrukturer, norsk demokrati eller politisk system osv., er lite representert i læreplanen, spesielt i kompetansemålene for samfunnsfag. Mange mener det er et paradoks at skolen skal fremme demokrati, menneskerettigheter, bærekraftig utvikling osv., samtidig som elevene skal lære seg å tenke kritisk rundt disse temaene. Men det er viktig å huske at å være *kritisk* ikke nødvendig betyr å være *negativ*, for både positive og negative utsagn kan være uttrykk av kritisk eller ukritisk tenkning. Det viktige er hvilke tankeprosesser som blir brukt for å komme frem til utsagnene. Derfor må det ikke nødvendigvis være et spenningsforhold i det pedagogiske paradokset mellom å være lojal og bidra til videreutvikling av demokratiet, samtidig som man skal se kritisk på det.

Kapittel 7: Oppsummerende drøfting

Målet med denne masteroppgaven har vært å belyse hva slags demokratisyn og medborgeridealer som kommer til uttrykk i norsk og dansk læreplan. For å svare på dette har jeg også flere underproblemstillinger som jeg sammen med hovedproblemstillingen vil diskutere i dette avsluttende kapittelet. Her vil jeg også se nærmere på de felles tendensene mellom de to læreplanene. Til slutt vil jeg reflektere over prosessen og arbeidet med denne masteroppgaven.

Finnes det motstridende demokratisyn og medborgeridealer innad i læreplanene?

En av underproblemstillingene har vært å finne ut av om det finnes forskjeller mellom de ulike delene i læreplanene. Spesielt var dette tydelig i Danmark, men det fantes også noen forskjeller innad i den norske læreplanen. I den danske læreplanen er det slik at analysen viste et sprik mellom undervisningsveiledningen og kompetansemålene, samt mellom formålet med samfunnsfaget og kompetansemålene. Tendensen er at kompetansemålene i svært høy grad er preget av et liberalistisk demokratisyn og kan knyttes til de individuelt orienterte medborgeridealene, der svært mange kompetansemål handler om å «ha kunnskap om» eller «redegjøre for». I Danmark er de overordnede kompetansemålene, som blir utdypet i flere underkompetansemål for hvert kompetanseområde, mer handlings- og refleksjonsorientert. Noe sprik mellom ulike deler av læreplanen ser vi også i den norske, da spesielt med tanke på kritisk tenkning. Det ser ut til at fokuset på kritisk tenkning, da særlig knyttet til kildekritikk, er større i læreplanen for samfunnsfag enn i den overordnede delen.

Oppfordrer læreplanene til systemkritikk?

Det bringer meg videre til en annen av oppgavens underproblemstillinger, nemlig spørsmålet om læreplanen oppfordrer til at elevene skal være kritiske til det etablerte demokratiske systemet eller om de primært skal forstå det demokratiske systemet og bli en del av dette. Med andre ord: oppfordrer læreplanen til systemkritikk eller systemlojalitet? Verken i den norske eller den danske læreplanen får kritisk tenkning noe særlig plass i de konkrete kompetansemålene. I den norske læreplanen kan det virke som om den overordnede delen og den første delen av samfunnsfag er noe mer idealistisk, og at det dermed mangler en klar kobling mellom disse delene og de konkrete kompetansemålene. Det samme gjelder for dansk læreplan, der formålsparagrafene, samt de overordnede kompetansemålene, i større grad vektlegger kritisk tenkning enn de konkrete underkompetansemålene.

Undervisningsveiledningen, som skal utdype og gi eksempler ved sentrale deler av samfunnsfagets innhold, inkluderer et systemkritisk perspektiv der elevene skal stille spørsmål ved gitte sannheter og se en sak fra flere sider. Men dette reflekteres ikke i kompetansemålene. Flere av kompetansemålene kan knyttes til refleksjon og selvstendig kritisk tenkning, men det danske politiske og demokratiske systemet blir ikke gjenstand for denne kritiske tenkningen. En for sterk vektlegging av de konkrete kompetansemålene kan føre til en mer individorientert opplæring snarere enn selvstendig og kritisk tenkning, dybdelæring, sammenhenger og analyse. Når ikke disse legger vekt på et systemkritisk perspektiv, er det fare for at læreplanen i større grad utdanner systemlojale medborgere som ikke stiller spørsmål til etablerte systemer og strukturer.

Viser læreplanene at elevene skal utvikle politisk mestringstro?

Videre har det i analysen vært relevant å se på hvordan det deliberative demokratisynet og medborgeridealene som legger vekt på samtale og diskusjon vektlegges i læreplanen. Samtale, kommunikasjon og diskusjon er faktorer som innvirker på elevenes politiske mestringstro, og er derfor med på å svare på underproblemstillingen knyttet til om læreplanene reflekterer eller ikke reflekterer et ønske om utvikling av politisk mestringstro. I den danske læreplanen står det eksplisitt i folkeskolens formål at elevene skal få tillit til egne muligheter. I tillegg etterspørres det i samfunnsfagets formål kompetanser slik at de aktivt kan delta i et demokratisk samfunn. Når det gjelder kompetansemål er ti av dem formulert med verbet diskutere, noe som må sies å være en viktig del av prosessen med å bli trygg på egne meninger, muligheter og synspunkter. Også i undervisningsveiledningen ser vi et klart fokus på dialogbaserte undervisningsmetoder; klassedialog, samtaler og diskusjoner blir nevnt flere ganger. I tillegg nevnes det at den klassebaserte dialogiske undervisningen er viktig for å trene elevenes stillingstaking og evnen til å delta i en demokratisk debatt (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 40). Videre står det at det å arbeide med problemstillinger handler om å forstå og finne sine egne ståsteder og synspunkter (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 52).

Når det gjelder den norske læreplanen er det deliberative perspektivet omtrent ikke tilstedeværende i opplæringens formålsparagraf. I beskrivelsen av opplæringens verdigrunnlag blir det i noen grad lagt vekt på å uttrykke seg og stille spørsmål, og at elevene skal bli lyttet til og ha innflytelse over det som angår dem. Å lære å argumentere for egne syn, samarbeide og kommunisere kommer spesielt tydelig frem i delkapittel 2.1 *Sosial læring og utvikling*. I læreplanen for samfunnsfag er det noe fokus på det deliberative i den innledende, første delen.

Dette perspektivet kommer frem i de tverrfaglige temaene og i beskrivelsen av muntlige ferdigheter. Her er det å fremme egne meninger, grunngi argumentasjon og diskutere med andre tydelig. Men som nevnt forsvinner diskusjonen og argumentasjonen i stor grad i kompetansemålene når elevene blir eldre. Etter de yngste trinnene brukes ordet samtale i mange kompetansemål, men samtale er ikke nødvendigvis det samme som å argumentere for egne syn og diskutere disse med andre. Argumentasjon og diskusjon er ord som ikke finnes i de konkrete kompetansemålene, og det er dermed vanskelig å se formuleringer som vitner om et ønske om utvikling av politisk mestringstro i kompetansemålene. Sammenlignet fremstår det derfor som at den danske læreplanen i noe større grad enn den norske legger opp til utvikling av slik mestringstro.

Hvilke demokratisyn og medborgeridealene kommer til uttrykk i den norske og den danske læreplanen?

Overordnet er det det liberale demokratisynet og de individuelt orienterte medborgeridealene som gjenspeiles mest i både dansk og norsk læreplan. Begge de individuelt orienterte medborgeridealene er representert i stor grad, men Stray og Sætras politisk informert medborgerskap er den dominerende av de to. I høy grad vitner store deler av læreplanene om et sterkt kunnskapsfokus med sikte på å bygge informerte og opplyste elever. Samlet ser vi at kompetansemålene i mindre grad oppfordrer til kritisk tenkning, diskusjon og argumentasjonstrening. Det systemkritiske perspektivet er i stor grad fraværende, spesielt for de konkrete kompetansemålene. Derfor er det nærliggende å mene at de gjeldende læreplanene, både i Danmark og Norge, ser ut til å utdanne systemlojale medborgere som er godt rustet til å delta i det representative demokratiet ved å delta i valg. Likevel er det viktig å påpeke at *alle* demokratisyn og medborgeridealene er å finne i læreplanene, selv om de individuelt orienterte medborgeridealene og det liberale demokratisynet er de mest dominerende. For eksempel viser flere deler av både den overordnede delen av læreplanen og den første delen av læreplanen i samfunnsfag i Norge et noe mer deliberativt og republikansk perspektiv. Også i deler av den danske læreplanen, for eksempel undervisningsveiledningen og samfunnsfagets formål, finnes det mer deliberative og republikanske trekk. Dermed ligger det muligheter for aktiv deltakelse, argumentasjon, kritisk tenkning og utvikling av sosiale ferdigheter om alle delene av læreplanene brukes aktivt. Men demokratiopplæringen vil bli noe snever om det bare er de konkrete kompetansemålene som legger rammene for hva som skjer i klasserommet, noe forskning på norske resultater fra ICCS-undersøkelsen viser. Dette er også den generelle tendensen vi ser når konkurransestatens motiv om utvikling av målbare kompetanser legger

rammene for skolens praksis. Den læringen som ikke er målbar står i fare for å bli marginalisert, og incentivet til å drive med en mer helhetlig demokratiutdanning kan forsvinne, slik blant andre Illeris problematiserer.

Hva er det som står i fare for å bli marginalisert i demokratiopplæringen om fokuset på det målbare blir for stort? Som Nielsen vektlegger, er menneskesynet i konkurransestaten individualistisk, og de ferdighetene og kompetansene som er egennyttige vil bli de viktigste. Hva skjer da med skolens brede dannelsesmandat? Nielsen problematiserer at mange andre viktige aspekter ved utdanningen kan bli sekundære i en målstyrt skole. Aktivt medborgerskap, diskusjon, argumentasjon og deltakelse er viktige verdier som er grunnleggende for videreutvikling av demokrati, men en manglende kobling mellom læreplanenes ulike deler kan gjøre demokratiopplæringen mangelfull. Læringsmålene må kunne brukes til å oppnå skolens formål om demokratisk dannelse, ikke være et hinder lærerne må komme over for å sikre gode testresultater. Utvikling av sosiale ferdigheter, politisk mestringstro, samt egen identitet og meninger er også viktige deler av skolens samfunnsoppdrag.

I både den norske og den danske læreplanen ser vi en åpen demokratiforståelse, der det ikke tillegges bestemte trekk ved hva et demokrati skal innebære. I norsk kontekst kommer det også frem at demokratiet kan ha ulike former og uttrykk, og at demokratiet må *videreutvikles*. Dette fordrer at elevene er engasjerte og slutter opp om idealet om å bli aktive medborgere. Deltakelse, meningsutveksling, deliberasjon og utprøving av argumenter – alle stikkord som kan knyttes til utvikling av politisk mestringstro – er viktige øvelser elevene må trenes i for å kunne være i stand til å være med å videreutvikle demokratiet både i Danmark og i Norge. Derfor er det viktig at læreplanen gjenspeiler disse perspektivene og søker å oppnå idealet om å utdanne aktive medborgere.

Avsluttende kommentarer

Etter arbeidet med denne masteroppgaven er det mange spørsmål jeg fortsatt sitter igjen med, og som er interessante i tiden fremover. For det første er det viktig å understreke at denne masteroppgaven bare kan belyse deler av demokratiopplæringen i Danmark og Norge. Også andre fag enn samfunnsfag har innvirkning på og betydning for elevenes forberedelse til deltakelse i senere samfunnsliv, men her er analyse av læreplanene for samfunnsfag valgt fordi dette spesifikt har et spesielt oppdrag hva gjelder opplæring til demokratisk medborgerskap. I

tillegg sier ikke denne oppgaven noe om hva som faktisk *foregår* i skolen. Hvordan lærerne oppfatter læreplanene, hvordan innholdet blir formidlet til elevene i klasserommet, og hvordan dette oppfattes av elevene ligger utenfor denne masteroppgavens omfang. Hvordan læreplanene blir *brukt* er svært viktig. Men læreplanene legger sterke føringer for skolens praksis og hva barn og unge skal lære. Dermed er analyse av læreplaner likevel viktig. Læreplanene gir uttrykk for hvilke syn på samfunnet og demokrati vi ønsker at våre fremtidige medborgere skal ha. Denne masteroppgaven kan ikke gi et komplett bilde av dette, men kan bidra med noen viktige funn og refleksjoner. Videre forskning på feltet er nødvendig. Den nye norske læreplanen er fortsatt i implementeringsfasen, og den danske læreplanen er også forholdsvis ung. Hvilke endringer disse nye læreplanene medfører blir interessant å følge med på.

Det å analysere to læreplaner har også gitt meg viktige perspektiver som jeg ikke ville fått om jeg bare hadde analysert en av læreplanene. Grunnen til at jeg i utgangspunktet valgte å analysere norsk og dansk læreplan var fordi DEMOCIT-prosjektet skal utføre en komparasjon av utdanning for demokratisk medborgerskap i de nordiske landene. Selv om jeg ikke i har gjort en fullstendig sammenlignende læreplananalyse, har perspektiver fra både norsk og dansk kontekst gitt meg verdifull innsikt i skandinavisk læreplanutvikling. Det har vært nyttig å lese om utviklingen, kritikken og debatten rundt læreplanene i Danmark også for analysearbeidet med den norske læreplanen, og omvendt. Flere av tendensene er de samme. For eksempel er økende bruk av internasjonale tester på 2000-tallet noe som gjelder for begge land. I tillegg har begge land i stor grad basert sin læreplanutvikling på internasjonal utdanningsforskning, noe som har blitt kritisert både i Norge og i Danmark. Hvordan utviklingen blir videre på dette feltet blir interessant å følge med på.

Som snart nyutdannet lektor skal jeg ut i skolen og drive demokratiopplæring selv. Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg verdifull innsikt i ulike muligheter og utfordringer på feltet. For det første har jeg blitt bevisst på hvor viktig det er for elever å utvikle politisk mestringstro. Det er helt klart vesentlig at elevene har kunnskap om demokratiet, valgsystemet, politiske partier og prosesser, men forskning har vist at dette alene ikke er tilstrekkelig som en mobiliseringsfaktor for fremtidig demokratisk deltakelse. Undervisningen må strekke seg utover rammene som begrenser seg til det representative demokratiet. Å skape autentiske læringssituasjoner der elevene deltar, diskuterer, prøver ut argumenter og får respons på disse bør være med i undervisningen. For det andre vil jeg ha i tankene at kritisk tenkning er mer enn kildekritikk. Analysen viser at det kildekritiske perspektivet er mye tydeligere formulert enn

det systemkritiske perspektivet, spesielt i den norske læreplanen. For at elevene skal være i stand til å videreutvikle det norske demokratiet må vi også tørre å se på dette med et kritisk blikk. Dette bringer meg videre til en siste refleksjon jeg vil ta med meg fra dette arbeidet. Analysen har vist at det finnes sprik mellom ulike deler av læreplanen både i Danmark og i Norge. Å være bevisst på dette som lærer mener jeg er viktig for å sikre at demokratiopplæringen blir så god som mulig. Ser man overordnet del i sammenheng med kompetansemålene vil dette sikre en mer allsidig undervisning der også de kritiske og sosiale aspektene vil bli ivaretatt.

Litteraturliste

- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning : democratic education for a human future*. Boulder, Colo: Paradigm.
- Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen - Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic studies in education*, 32(1), 50-66.
- Brondbjerg, L., Christophersen, J., Jakobsen, C. L. & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi Hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfunsfag og samfunnskunnskap i skolen*. Aarhus: ViaSysteme
- Bruun, J., Lieberkind, J. & Schunck, H. B. (2017). ICCS 2016. Internationale hovedresultater.
- Bruun, J., Lieberkind, J. & Schunck, H. B. (2018). Skolen og fremtidens borgere. En sammenfatning av ICCS 2016.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati : ein studie av politisk oppseding i norsk skule* Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet, Bergen.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431-444. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta didactica Norge* 11(3), 1-18. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019a). *Kristendomskundskab. Faghæfte 2019*. Hentet fra https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_Kristendomskundskab.pdf
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019b). *Samfundsfag. Faghæfte 2019*. Hentet fra <https://emu.dk/grundskole/samfundsfag/faghæfte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2020). Historisk oversigt Hentet fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetall-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt>
- Christensen, A. S. (2015). Demokrati- og medborgerskapsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica*, 2015(2015:1), 64-92.
- Elstad, E. (2020). Lærerutdanninger i nordiske land. I E. Elstad (Red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 17-66). Oslo: Universitetsforlaget

- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gil de Zúñiga, H., Diehl, T. & Ardévol-Abreu, A. (2017). Internal, External, and Government Political Efficacy: Effects on News Use, Discussion, and Political Participation. *Journal of broadcasting & electronic media*, 61(3), 574-596.
<https://doi.org/10.1080/08838151.2017.1344672>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holt, A. & Øyehaug, A. B. (2012). Metode for analyse av læreplaner i naturfag – anvendt på den norske læreplanen. *Nordina : Nordic studies in science education*, 6(2).
<https://doi.org/10.5617/nordina.252>
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? : en kunnskaps sosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016. I: Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Haas, C. R. (2008). Citizenship education in Denmark: reinventing the nation and/or conducting multiculturalism(s)? *London review of education*.
<https://doi.org/10.1080/14748460801889902>
- Illeris, K. (2014a). Læring i konkurrencestaten - problemer og alternative perspektiver. I K. Illeris (Red.), *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed* (s. 207-223). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Illeris, K. (2014b). *Læring i konkurrencestaten : kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, K. K. & Mouritsen, P. (2015). *The Politics of Citizenship Education in Denmark*. Innlegg presentert ved The Civic Turn in European Immigrant Integration Policies, University of Warsaw.
- Jensen, L. D. (2006). *Rapport fra Udvalget til styrkelse av samfunnsfag i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag- Fordypning- Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet* (St.meld. nr. 28 (2015-2016)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

- Mogens, H. (2019). Social studies in Denmark. A country report *Journal of social science education*, 19(1). <https://doi.org/10.4119/jsse-1581>
- Nielsen, C. T. (2015). Historie i konkurrencestaten. *Nordidactica*, 2015(2015:3), 102-119.
- NOU2015:8. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015* (9788258312397). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- OsloMet. (u.å.). Demokrati, læring og mobilisering for unge medborgere (DEMOCIT). Hentet fra <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/demokrati-lering-mobilisering-unge-medborgere>
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet - Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 30-43. Hentet fra https://www.idunn.no/nnt/2014/01/pisa-syndromet_-_hvordan_norsk_skolepolitikk_bli_styrt_av
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med*. Hans Reitzels Forlag
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? : en kritisk analyse* Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30460>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & demokrati*, 27(1), 99-113.
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019a). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19-32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019b). Læreplan og demokrati – om læreres fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/lareplan-og-demokrati--om-lareres-fortolkning-og-bruk-av-lareplanen-i-samfunnsfag-i-et-demokratiopplaringsperspektiv/>
- Sørensen, T. B. (2012). Paradox of Liberalism: Citizenship Education in Denmark. *Intercultural Policies and Education*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/283487189_Sorensen_TB_2012_Paradox_of

[liberalism Citizenship education in Denmark In S Goncalves M Carpenter eds Intercultural Policies and Education Bern Peter Lang](#)

- Thuen, H. (2010). Skolen - et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 273-287.
- Undervisningsministeriet. (2009). *Samfunnsfag. Fagformål for faget samfunnsfag*. Hentet fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/historisk/historiske-faelles-maal>
- Undervisningsministeriet. (2013). *Forenkling af Fælles Mål*. Hentet fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1).
- Aakvaag, G. C. (2011). Fremveksten av sosiologisk tenkemåte: Karl Marx, Max Weber og Emile Durkheim. I E. Balsvik & S. M. Solli (Red.), *Introduksjon til samfunnsvitenskapene : Bd. 1* ([2. utg.] utg., bd. Bd. 1, s. 60-83). Oslo: Universitetsforlaget.